

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Matias Tchimuco Muachia

**A Escola numa Angola Em Contexto de Mudança  
- As Línguas Nativas no Âmbito Educacional**

A Escola numa Angola Em Contexto de Mudança  
- As Línguas Nativas no Âmbito Educacional

Matias Tchimuco Muachia

UMinho | 2016

maio de 2016



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Matias Tchimuco Muachia

## **A Escola numa Angola Em Contexto de Mudança - As Línguas Nativas no Âmbito Educacional**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Sociologia da Educação  
e Políticas Educativas

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento**

maio de 2016

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Matias Tchimuco Muachia

**Endereço eletrónico:** matiasrch@gmail.com

**Número do Bilhete de Identidade:** 69876XW31

**Título dissertação:** A Escola numa Angola Em Contexto de Mudança

- As Línguas Nativas no Âmbito Educacional

**Orientador:** Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento;

**Ano de conclusão:** 2016

**Designação do Mestrado:** Ciências da Educação

Especialidade em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Paulo Muachia e Rosália Tchateia, que sempre aceitaram colaborar na minha formação; aos meus irmãos e irmãs (Agostinho Tomás que já partiu – paz à sua alma);

Agradeço aos meus professores e professoras da Universidade Minho, Escola de Educação – Braga;

Agradeço aos Professores Doutores José Augusto Palhares e Eugénio Adolfo Alves da Silva, que aceitaram auxiliar-me na construção deste projeto;

Ao pessoal da Secretaria e Biblioteca, a minha eterna gratidão; agradeço também a todos os meus amigos e amigas e colegas do Curso;

Ao amigo e colega Pe. Manuel Baptista Rodrigues Quinta, o meu obrigado;

Finalmente, ao meu incansável orientador, Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento – eterna gratidão.



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais que, apesar da idade avançada, aceitaram que eu partisse para a outra margem do mar, buscando e construindo, sabedoria no contacto com os outros povos e culturas;

Aos Arcebispos: D. Gabriel Mbilingui (Arcebispo de Lubango) e D. Gorge Ortiga Ferreira Costa (Arcebispo Primaz de Braga) – pela amizade e confiança.

Às escolas de Angola, sobretudo, as que se encontram em contexto rural.



## RESUMO

Fazendo uma referência histórica, podemos afirmar que antes da presença europeia, a educação em África era ministrada na forma mais “tradicional” (informal). O “Ondjango” surge como a escola tradicional, onde se ensinava e se educava para a vida e fazia-se a partilha de conhecimentos entre adultos e os jovens. Inicialmente, o contacto dos portugueses com o reino do Congo (Angola) foi pacífico, num ambiente de acolhimento e de admiração.

A escolha deste tema vem relacionada com os estudos que fomos desenvolvendo durante o curso de mestrado e que despertaram em mim um interesse particular sobre a “Escola angolana”, sobretudo, aquela escola “abandonada no bosque” do sul de Angola.

Em Angola existe uma diversidade cultural, étnicolinguística e um certo monolinguismo no ensino; neste sentido, emerge um problema: os alunos aprendendo numa só língua, podem perder a identidade cultural e produzir-se a descaraterização sociocultural da sociedade. Num contexto multicultural, o ensino deveria ser o veículo de socialização cultural no sentido de preservação identitária. É a partir daí que se devia construir a homogeneização cultural. Ao abordamos a escola angolana no contexto rural, estaremos perante o choque cultural e a realidade pedagógica.

Nesta investigação, de cariz quantitativo e qualitativo tivemos como objetivo perceber a Escola. Neste sentido a observação realizada, em contexto próprio, e a administração de inquéritos, foram muito importantes para a consecução dos nossos objetivos.

Os dados foram recolhidos através de 124 inquéritos, 94 alunos de três escolas diferentes do sistema de ensino angolano e 14 inquéritos para os professores; 8 inquéritos para Diretores e 8 para a comissão de pais.

Em síntese procuramos reforçar a ideia da importância da formação e da educação para o desenvolvimento da sociedade angolana.

**Palavras-chave:** a língua materna; ensino em língua materna; a escola angolana urbana e rural.





## **ABSTRACT**

We can affirm, based on historical facts, that before the arrival of Europeans, there was “Traditional” or informal education in Africa. The *Ondjango*, emerged as a traditional place of instruction or school where knowledge is acquired and shared between adults and children. The early contact between the Portuguese and the Kingdom of Congo (Angola), was peaceful in a spirit of hospitality and admiration.

The choice of this theme/title is inspired by the works developed along the Masters programme which arose in me the interest to investigate the “Angolan school” especially the one “abandoned in wood or forest” - in the southern part of Angola.

There is cultural diversity, ethno-linguistic, and a kind of mono-linguistic/language in Angola. In this context, a problem emerges: pupils learning in a single language – mono-linguistic - may lose their cultural identity leading to the socio-cultural de-characterisation of the society. In a multicultural context, teaching should have been the medium of socialization in the context of preserving socio-cultural identity. It is from this perspective that cultural homogenization should be constructed/built. In analysing the “Schools in the rural areas of Angolan” – we are confronted with a cultural shock and a pedagogical reality.

In this study, in a qualitative and quantitative context, it is our objective to analyse \_\_\_\_ the Rural School. In this perspective, the observation carried out in its true context and the administrations of enquiries were important for the realisation of this project.

Our collection of data was based on 124 questionnaires, 94 for pupils in three different primary schools in the educational system of Angola, 14 for teachers teaching in primary schools, 8 for Directors of schools, and 8 for Members of Parent-Teacher Association. In summary: Local language; Teaching in the local language; Rural and urban schools in Angola.



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I: A ESCOLA NO CONTEXTO ATUAL.....	7
1. Aspetos Geográficos de Angola.....	7
2. A educação em meio rural em Angola.....	9
3. Desenvolvimento e Extrema Pobreza.....	19
4. Breve resenha histórica de Angola.....	26
5. A Escola em Angola.....	32
5.1 Contexto histórico e contemporâneo.....	32
5.2 Organização do Sistema Educativo em Angola.....	36
5.3 A Presença da Escola no Meio Rural.....	42
5.4 A Educação como Alavanca da Mudança.....	49
CAPÍTULO II: DIVERSIDADE CULTURAL LINGÜÍSTICA E POLÍTICA EDUCATIVA.....	63
1. Políticas da democratização da escola.....	63
2. A escola em contexto multicultural e multilingüístico.....	69
2.1 Contexto Multicultural.....	69
2.2 Perspetivas em contextos multilingüísticos.....	86
2.3 A língua como veículo para as aprendizagens.....	89
2.4 Contextualização do curriculum.....	99
2.5 Participação dos alunos, pais e comunidade local no processo ensino – aprendizagem.....	105
CAPÍTULO III: ESTUDO EMPÍRICO: VIABILIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LÍNGUA UMBUNDU NO SISTEMA EDUCATIVO (ENSINO PRIMÁRIO) .....	119
1. Metodologia.....	119
1.1 Finalidade e objetivos do estudo.....	119
1.2 Métodos e técnicas de recolha de dados.....	121
1.3 Observação.....	124
1.4 Instrumento de Recolha de Dados.....	128
1.5 Caracterização da Amostra.....	129
1.6 Método de tratamento de Dados de Investigação.....	131
1.7 Procedimentos Éticos.....	134
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO DE TRÊS ESCOLAS EM CONTEXTO MULTILINGÜÍSTICO .....	135
1. Análise e Interpretação dos Resultados.....	135
1.1. Análise de Conteúdo das Imagens.....	135

2. Dados Descritivos.....	140
2.1 Perspetiva dos Alunos .....	140
2.2 Perspetiva dos Pais .....	145
2.3 Perspetiva dos Diretores .....	151
2.4 Perspetiva dos Professores .....	155
2.5 Discussão dos Resultados.....	161
CONCLUSÃO.....	163
BIBLIOGRAFIA .....	175
ANEXOS .....	189

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ADRA** - Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente.

**ADSA** - Associação para Defesa da Saúde.

**Art.** – Artigo.

**Engº** - Engenheiro.

**EUA** – Estados Unidos da América.

**FNLA** - Frente Nacional de Libertação de Angola.

**H. Literárias** – Habilitações literárias.

**HIV/SIDA** - Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH).

**IBM SPSS** - Software aplicativo (programa de computador) do tipo científico.

**INIDE** - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema de Ensino.

**MC** – Ministério da Cultura.

**ME** – Ministério da Educação.

**MPLA** - Movimento Popular de Libertação de Angola.

**Obs** – Observação.

**ODM** - Relatório dos Objetivos do Milénio.

**OGE** – Orçamento Geral do Estado.

**ONG** - Organização não-governamental.

**ONU** - Organização das Nações Unidas.

**Open Society** - rede de fundações que tem por objetivos promover a Governação Democrática, Direitos Humanos e a Reformas Económicas, Sociais e Legais.

**PANEPT** - Plano de Ação Nacional de Educação para Todos.

**PIB** – Produto Interno Bruto.

**PROMAICA** - Promoção da Mulher Angolana Católica.

**QSR NVIVO** - Software que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa.

**SDN** - Sociedade das Nações.

**Troika** - A troika é formada por três elementos, a Comissão Europeia, o *Banco Central Europeu* (BCE) e o Fundo Monetário Internacional(FMI).

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância**

**UNITA** – União Nacional para a Independência Total de Angola

**URSS** - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

**ICRA**- Instituto de Ciências Religiosas de Angola

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Percepções dos alunos, professores, pais e dos diretores.....	130
Tabela 2 - Percepções dos alunos sobre a linguagem escrita e falada. ....	141
Tabela 3 - Percepções descritivas das respostas dadas pelos.....	143
Tabela 4 -Percepções dos alunos sobre a coabitação da língua portuguesa com as línguas nativas no sistema de ensino e as condições da escola. ....	145
Tabela 5 - Tabela 5 – Percepções dos pais sobre a linguagem escrita e falada (língua nativa).....	146
Tabela 6- Frequências das línguas no sistema de ensino angolano.....	147
Tabela 7 - Percepções dos pais entre a escola e a comunidade local. ....	148
Tabela 8 - Percepções dos pais sobre a relação do contexto escolar e o meio local .....	149
Tabela 9 - Percepções dos diretores sobre a linguagem escrita e falada (língua nativa) .....	151
Tabela 10 - Percepções dos diretores sobre o ensino em línguas nativas no sistema de ensino angolano.....	152
Tabela 11 - Percepções sobre a relação entre a escola e a comunidade local .....	153
Tabela 12 - Percepções sobre a relação do contexto escolar e o meio social.....	154
Tabela 13 - Percepções sobre a linguagem escrita e falada - língua nativa .....	156
Tabela 14 - Percepções sobre as línguas nativas no sistema de ensino angolano. ....	157
Tabela 15 - Percepções sobre a escola e a comunidade local.....	158
Tabela 16 - Percepções sobre a relação do contexto escolar e o meio social.....	159

## ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 - Explicação da delimitação fronteiriça de Angola.....	8
Quadro 2 - Sistema de ensino angolano .....	37
Quadro 3 - Sistematização do processo da descentralização da educação em Angola.....	39
Quadro 4 - Uma escola impositora .....	108

## ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Fotografia com professores da escola Boa Lembrança - Dombe Grande (Fonte: o Autor). ....	122
Imagem 2 - no interior da sala de aulas com os alunos – Escola da Boa Lembrança (Fonte: o autor) .....	123



Imagem 3 - Á entrada, com os alunos da Escola 14 de Abril Nº 3018 – Dombe Grande (Fonte: o autor).....	123
Imagem 4 - Crianças que sonham com um futuro melhor - Escola 14 de Abril – Dombe Grande (Fonte: o autor). ....	123
Imagem 5 - No interior da sala de aulas com a diretora da Escola 14 de Abril (Fonte: o autor).....	124
Imagem 6 - Interior da sala de aulas – Escola 14 de Abril (Fonte: o autor) .....	124
Imagem 7 - Descrição das janelas: ausência das janelas no edifício escolar – sala anexa da Boa Lembrança (Fonte: o autor). ....	136
Imagem 8 - estado de conservação dos edifícios escolares - não houve registo fotográfico do lado exterior da escola 14 de Abril (Fonte: o autor). ....	136
Imagem 9 - estado do teto do edifício escolar (Fonte: o autor).....	137
Imagem 10 - Estado da pintura interior e exterior dos edifícios escolares (Fonte: fotos do autor).....	137
Imagem 11 - Descrição do piso do exterior dos edifícios escolares (Fonte: fotos do autor).....	138
Imagem 12 - Descrição das condições em contexto de sala de aula (Fonte: fotos do autor).....	138
Imagem 13 - Descrição das condições em contexto de sala de aula - Ausência de secretárias e uso de bancos de plástico - Escola Boa Lembrança (Fonte: fotos do autor).....	139
Imagem 14 - Descrição das condições das secretarias em contexto de sala de aula (Fonte: fotos do autor).....	139
Imagem 15 - Uniforme usado em contexto de sala de aula. (Fonte: fotos do autor).....	140

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Mapa de Angola com delimitações geográficas .....	8
--	---

## INTRODUÇÃO

O mundo atual está marcado por acontecimentos que os mais atentos designam crise de identidades, além de galopantes transformações que ocorrem no interior das sociedades ditas modernas, mas não só. Neste sentido, a África não foge à regra. Mia Couto encara a África como um continente que procura a sua própria imagem. Durante estas décadas cruzamos com “fotógrafos” ocidentais que fazem excursões para capturar os exotismos do continente, como se aqueles fossem seres humanos num retrato. O africano não cabe numa representação fotográfica.

A realidade social e educacional de Angola exige uma mudança. A África parece um continente estagnado. Mas olhando para a génese da sua história, sempre sofreu por dentro e por fora grandes mudanças. Procurar a sua identidade, obriga-nos a revolver conceitos e interrogar dogmas que pesam sobre os africanos e suas culturas. «Os africanos estão nessa situação de fronteira: ao aceitarem a sua identidade como sendo múltipla, mestiça e dinâmica, eles têm a possibilidade de se reinventarem e não se perderem em ilusórias viagens às “essências” da sua identidade» (COUTO, 2005:80).

No meio rural é comum constatar a fome, a pobreza, a exclusão social e o desemprego acentuados. As más condições sanitárias e de habitabilidade, a rede escolar frágil, são fatores determinantes para a desestruturação e degradação das famílias angolanas e da sociedade em geral. E pode ser considerada como uma agressão às suas crianças que por seu turno são violentadas todos os dias com esses fenómenos. Cabe ao Governo, as famílias e as comunidades locais fazerem a sua parte de modo que um dia as crianças voltem a ser felizes. O relatório do **“Fundo das Nações Unidas para a Infância”** - UNICEF, no tocante à educação em Angola frisa os seguintes aspetos:

- «Devido às desigualdades no acesso ao ensino, o analfabetismo é muito mais elevado nas áreas rurais e nas províncias mais desfavorecidas do interior, em comparação com as do litoral»;

- «Em 1995 as taxas de analfabetismo eram muito mais elevadas nas áreas urbanas do leste (41% no Moxico) do que em Luanda (14%) ou na área de Benguela/Lobito (12%), cidades situadas no litoral»;
- «Para o País como um todo, 15% dos adultos urbanos eram analfabetos, com uma taxa muito mais elevada para as mulheres (23%) do que para os homens (6%) [UNICEF, 2000:14].

Este trabalho pretende radiografar a realidade social de Angola e dos seus povos. Uma Angola que durante décadas esteve ensombrada pela guerra atroz, que anulou e adiou a vida e o sonho de muitos angolanos e angolanas. Volvidos 14 anos de paz, o tempo força à uma mudança e a escola angolana não deve alhear-se às grandes transformações que ocorrem em todo o país.

Angola é um país multilinguístico e multicultural, algo que requer estudos profundos para se evitar a divisão entre os povos pertencentes à culturas e línguas diferentes (esta divisão é alimentada pela cegueira tribal e regionalística). A ideia da implementação das línguas nacionais no sistema de ensino é bem-vinda quando for bem estruturada, porque sistematicamente ajudará para a maior aquisição de conhecimentos e maior reintegração das crianças angolanas nos contextos locais.

O trabalho que vamos apresentar, é um “grito” das escolas em contexto rural, “abandonadas no bosque” pelas políticas educativas da homogeneidade. Temos uma única legislação para vários ou múltiplos contextos, o que vai servir de indicativo para o fracasso das mesmas políticas na sua implementação e constitui, o motivo do abandono prematuro das crianças em idade escolar obrigatória. Esta pesquisa comporta 4 capítulos que, passamos a enunciar: no **Primeiro Capítulo**, teremos a Escola no Contexto atual. Aí abordaremos aspetos ligados com a configuração geográfica de Angola; os seus povos a língua e a cultura; âmbito social; inserção da escola no contexto rural.

No **Segundo Capítulo**, abordaremos: a Diversidade cultural linguística e a Política Educativa. Neste capítulo procuraremos aflorar as políticas legislativas emanadas do Ministério da Educação, conducentes à uma escola amplamente, democrática.

No **Terceiro Capítulo** veremos o Estudo Empírico: viabilidade da implementação da língua Umbundu no Sistema Educativo. Este capítulo será uma resenha daquilo que constitui o fundamento da construção desta pesquisa, por envolver todo o procedimento investigativo, baseado nos inquéritos que serão administrados aos alunos, professores e professoras, aos pais ou encarregados de educação e aos diretores de escolas. E também enuncia os procedimentos metodológicos.

No **Quarto Capítulo**, faremos apresentação e a análise dos dados de Investigação de Três escolas em Contexto Multicultural e Linguístico. Será uma apresentação sistemática da recolha e tratamentos dos dados pesquisados. Relativamente a estes dados possibilitar-nos-ão a uma maior compreensão das escolas em meio rural em contraste com as escolas em zonas urbanas. Esta pesquisa centra-se no Sul de Angola, nomeadamente nas províncias de Benguela e Huíla.

Jean-Marc Ela, é da seguinte opinião:

«Há trezentos ou quatrocentos anos que os habitantes da Europa inundam o resto do mundo e publicam sem cessar livros de viagens e de relações. Mas estou convencido que os únicos homens que conhecem são os europeus; e parece, pelos preconceitos ridículos que ainda subsistem, mesmo entre os letrados, que cada um não faz mais, sob o nome de estudo do homem, que o estudo dos homens do seu país» (ELA, 2013: 49.)

O período em análise compreende os anos 2001 – 2015. Mas antes faremos uma incursão histórica desde 1975 até 2015 – período que Angola celebra os 40 anos de independência. Angola é, segundo o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), um país situado na África Austral e geograficamente ocupa uma área de 1.246.700 km<sup>2</sup> cuja população em 2002 estimava-se em 14.602.002 habitantes [INIDE/2003:1]. Esta estimativa da população angolana segundo o terceiro “*Relatório dos Objetivos do Milénio*” [ODM, 2010:26], está fundamentada no Censo Populacional realizado em 1970. Pode pôr-se em causa estes números face ao longo período de guerra que se seguiu e a mortalidade infantil que se registou tanto nas cidades como nas aldeias. Os números apresentados poderão vir alterar-se devido ao esforço e interesse mostrado pelo governo no sentido de realizar um “Censo Populacional” que permitiria, desta feita, um conhecimento amplo

de quantos somos para uma maior intervenção social da governação. Só é possível distribuir com equidade os recursos naturais e não só, a partir dum conhecimento profundo dos povos que habitam este “gingante adormecido” chamado Angola.

A caracterização deste período histórico levará à elaboração sistemática de um estudo que vai servir de fio condutor para penetrar nesta densa “floresta” do ensino formal dinamizado nas escolas angolanas e o seu respetivo contato com o ensino não formal circunscrito às culturas tradicionais africanas. Com efeito, importa ver o que preparou a descolonização da África:

- Final da II guerra mundial: Europa enfraquecida e destruída e sem grandes recursos;
- Impotência dos poderes, político e militar;
- Uma Europa submetida à vontade dos EUA e à força da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) – os reais “vencedores” da guerra (ALMEIDA, 2011:36).

Uma outra causa que deve merecer atenção neste estudo é a libertação – independência da península hindu e da Indonésia. O fim da Segunda Guerra Mundial ditou a criação da Organização das Nações Unidas (ONU). A Conferência de São Francisco de 1945 serviu para prevenir novos massacres ou simplesmente “novos holocaustos”. A anterior organização, Sociedade das Nações (SDN), surgida na trégua da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) estava desprovida ou vazia de poderes. Nada podia fazer diante dos poderosos. A nova Organização das Nações Unidas passa a contar com a inclusão integral da potência dos Estados Unidos da América. Por sua vez, todos os países signatários comprometiam-se desta feita com a **Defesa da Paz no Mundo** (ALMEIDA, 2011:36 -37).

A *Carta de S. Francisco* jogou um papel relevante por consagrar o direito dos povos oprimidos a serem livres e a ascenderem à autodeterminação. É um texto inspirador para as independências dos países invadidos pela dolorosa colonização. Outro documento a salientar é a **Resolução 1514/60** em que “declarava o direito de independência dos povos colonizados” (ALMEIDA, 2011:38). Devido a várias pressões conjunturais do tempo, as grandes potências colonialistas que tiveram uma ligação direta na Segunda Guerra Mundial concederam, se não na totalidade, pelo menos a maioria dos territórios ocupados em África, dando-lhes a independência. Não

aconteceu o mesmo com Portugal. Este país continuou com a sua política de manutenção do estatuto colonial até 1974 – período que marca o golpe militar ocorrido em 25 de Abril do mesmo ano (ALMEIDA, 2011:40)<sup>1</sup>.

Chegou a hora de falarmos por nós próprios. É tempo de contribuirmos não só para as escolas locais, mas numa dimensão universal, partindo das experiências vividas por outros países, desde a Europa, da América, da Ásia e da própria África. Apresentado o desafiante e atual problema do trabalho, damos sequência à análise da já referida temática.

---

<sup>1</sup> Governar um povo – implica conhecê-lo e conhecê-lo – implica viver a sua realidade quotidiana com atitudes transformadoras/inovadoras.



## **CAPÍTULO I: A ESCOLA NO CONTEXTO ATUAL**

### **1. Aspetos Geográficos de Angola**

A realidade angolana, vista por dentro, não desmente aquilo que diversos estudiosos apresentam sobre o país. Angola tem recursos naturais e minerais que, distribuídos de forma justa e equitativa, podem fazer felizes os seus habitantes e terem uma vida próspera. Uma das questões emergentes que se coloca em tempos modernos prende-se com a formação e valorização dos recursos humanos, sem os quais se torna impossível a gestão clara destes preciosos recursos. Wheeler, no estudo feito sobre a história de Angola, afirma que, territorialmente, Angola situa-se na África Central Ocidental, com um clima, vegetação e relevo variáveis. Estende-se entre os 5 a 18 graus de latitude sul e de 12 a 24 graus de longitude. O seu litoral é constituído basicamente por uma região de terras baixas que vão de 150 km no seu ponto mais largo, abrangendo toda a faixa longitudinal desde o extremo norte, junto à foz do rio Congo, até ao extremo sul. Ainda encontramos em Angola uma região subplanáltica que pode ir dos 300 a 1000 metros de altitude. Quanto à zona oriental, podemos salientar que esta é verdadeiramente um planalto, com uma altitude considerável que vai desde 1200 a 2100 metros, aproximadamente (WHEELER, 2011:25 – 26).

O país contém diversos recursos, desde humanos, económicos e naturais e um meio ambiente alternativo saudável. Apela-se a uma forte dedicação para uma gestão aberta e transparente dos mesmos, unindo as diversas tribos que ali coabitam para o progresso e desenvolvimento. Neste contexto, apresentamos o mapa de Angola com as suas delimitações geográficas:



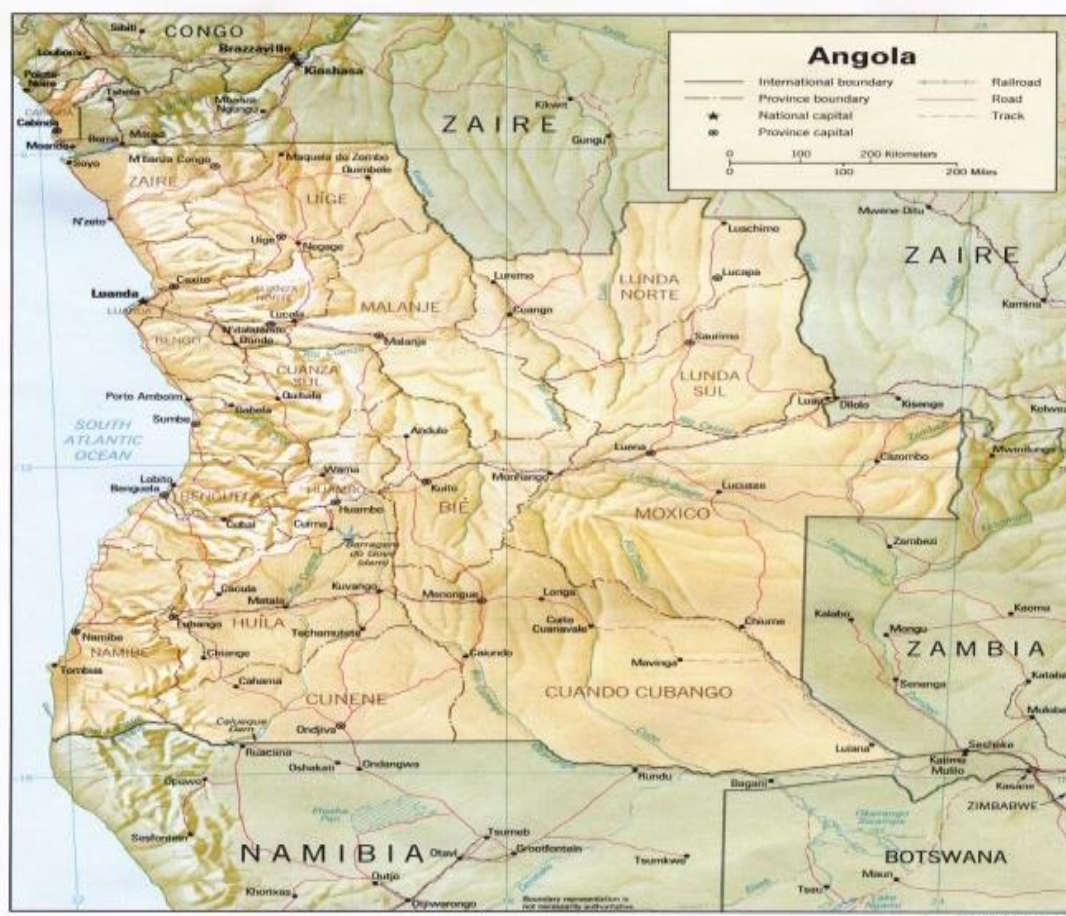


Figura 1-Mapa de Angola com delimitações geográficas

Angola tem ao longo da sua fronteira uma zona vasta que faz proximidade com: **Noroeste** - Congo Brazzaville; **Nordeste** - Congo Kinshasa RDC (República Democrática do Congo); **Este** - República da Zâmbia; Sul - República da Namíbia e **Oeste** – Oceano Atlântico. Foi extraído no File: Angola Map. Jpg (1990),

Fonte:([http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/69/Angola\\_Map.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/69/Angola_Map.jpg); dia da pesquisa - 16/02/2015, 19:08H).

#### Quadro 1 - Explicação da delimitação fronteiriça de Angola

A sua população é oriunda do Norte de África, raiz Bantu. Este povo vivia na região do Saara. Devido ao ambiente da natureza que era hostil à vida humana e animal, viu-se obrigado a emigrar para sul do continente africano à procura de

melhores condições de vida. (MANUEL & MEIROSE - [http://www.dialetico.com/projeto\\_africa\\_2/projeto\\_africa\\_11](http://www.dialetico.com/projeto_africa_2/projeto_africa_11); 23/01/2015 – 17:22H). Quando se deram estas emigrações / invasões, Angola já era habitada pelo povo Koisan que veio do sul da África e foi subindo até se instalar no sul de Angola, nomeadamente nas províncias do Cunene, Huíla e Cuando Cubango. Como veremos mais adiante, é uma população numericamente pequena e em vias de extinção. O processo da educação formal para este povo é muito difícil, dada a sua mobilidade, dificultando a permanência dos filhos na escola.

## 2. A educação em meio rural em Angola

Angola, desde que conseguiu a estabilidade político-militar, tem procurado solidez económico-social e financeira. A guerra continua a ser a grande causadora do subdesenvolvimento do país e das suas populações. O relatório dos “Objetivos de Desenvolvimento do Milénio” (ODM) demonstra claramente que até 1991, associando a guerra às grandes calamidades naturais (cheias e seca em determinadas regiões, sobretudo no sul do país), para além da perda irreparável de vidas humanas, provocou danos materiais equivalentes ou superiores a 20 mil milhões de dólares americanos. As aldeias, as vilas e certos municípios tornaram-se lugares inseguros para a realização da vida. No sentido de procurar segurança, assiste-se uma migração massiva das populações rurais para as áreas urbanas. [ODM, 2010:26].

A situação que Angola vive no âmbito educacional, para além de constituir um desafio, começa a ser preocupante sobretudo quando nos confrontamos com a realidade do campo. Apropriando-se da frase de Albert Einstein no tocante ao progresso social e económico-financeiro temos: “A palavra progresso não terá qualquer sentido enquanto houver crianças infelizes” (EINSTEIN [1879-1955], n. d - <http://www.citador.pt/frases/a-palavra-progresso-nao-tera-qualquer-sentido-albert-einstein-1703> - 07/12/2015; 12H00). Esta frase pode servir de ponto de partida para o pesquisador social educacional. A fome, a pobreza, a exclusão social, o desemprego, as más condições sanitárias e de habitabilidade, a saúde e a educação frágeis são fatores determinantes para a desestruturação e degradação das famílias angolanas e da sociedade em geral. Desta forma, estas realidades constituem uma agressão às

crianças, sendo violentadas “simbolicamente” todos os dias com esses fenómenos. É um dever inalienável de qualquer governo prover tais serviços e bens para o povo.

No âmbito do ensino primário, o Governo pretende que em 2025 o número de alunos do ensino primário se aproxime dos 4,3 milhões, constantes no “*Plano de Ação Nacional de Educação para Todos*” (PANEPT) e no âmbito da “*Estratégia Angola 2025*”. Toda a gente considera que as metas estabelecidas pelo governo são ambiciosas e também muito longe da realidade. É uma realidade desafiante e encorajadora que nos leva a um trabalho que envolva todos, sem excluir ninguém. A realidade do meio rural escondida pelas estatísticas que muitas vezes e em muitos casos a “pintam”, constitui para este nosso estudo a base fundamental capaz de ajudar a dar “luzes” e “esperanças” às escolas votadas à sorte de cada uma.

Há muitos desafios num país em que 60% são crianças e quase metade das mesmas não frequentam a escola. A sociedade tem que exigir e colaborar para uma melhor qualificação de professores e redução da situação de vulnerabilidade das crianças sem acesso a educação. O lema deve ser: Educação para todos. Neste contexto o “ótimo é inimigo do bom” (STELLA, “Jornal Educativo Angolano” Luanda Vol. I, Nº 1; Jornal Estado de São Paulo, 2014: <https://prezi.com/coyzzqquus97/jornal-estado-de-sao-paulo/>).

Nos meios urbanos regista-se a problemática dos “meninos e meninas de rua” que também devem ser abrangidos por essa dinâmica educativa, envolvendo todos os setores da sociedade com a criação de centros de acolhimento e apoio direto às famílias dos que são órfãos e não só, diminuindo a mendicidade e a delinquência juvenil, prostituição e trabalho infantil.

O Secretário-Geral da ONU, Ban Ki-moon, ao escrever o prefácio do Relatório dos “*Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*”, afirma que: «Foi um compromisso para defender os princípios da dignidade humana, da igualdade e da justiça, e libertar o mundo da pobreza extrema» [ODM, 2014: 3].

Para além de ser um ideal, continua a ser largamente um desafio para os Estados e as sociedades no geral. Parece controverso, mas enquanto os seres humanos não colocarem de lado e enterrarem para sempre a “capa” da ganância e do egoísmo

então será muito difícil cumprirem com este compromisso que dá maior dignidade às sociedades humanas. No caso de Angola espera-se que as políticas no âmbito mais abrangente sejam para uma governação mais “extensiva”<sup>2</sup> e participativa.

Ao fazermos este estudo sobre a escola em contexto rural, confrontamo-nos com uma realidade abissal alimentada por profundas desigualdades sociais. Uma rede escolar deficitária; famílias extremamente pobres; confronto entre o ensino formal e o informal, ou simplesmente, as tradições culturais que em muitos casos impedem as raparigas de participarem nas aulas, sobretudo quando chega o momento da realização dos ritos de iniciação ou de passagem; a isto associa-se o casamento e a maternidade que conduzem ao abandono precoce da escola (SILVA & CARVALHO, 2009:2401)<sup>3</sup>.

No tocante ao desenvolvimento social das sociedades em geral e particularmente da população da “Boa Lembrança” – Dombe Grande, onde está focada a nossa investigação/pesquisa, somos pelo seguinte: na realidade quotidiana dos seres humanos existe uma forte ligação entre o desenvolvimento “humano”, a atividade económica e posteriormente a intervenção do poder político (FREIRE, 1997: 67; FERNANDES, 1997: 379).

A atividade humana desperta em si atitudes cognitivas e desenvolve a linguagem. Como afirma Josef Schubert: «A atividade específica dos seres humanos é o uso cooperativo dos instrumentos na produção e na aquisição de alimentos e outros bens» (SCHUBERT, Cit. in FREIRE, 1997: 67).

Manifestamente, vemos uma luta pela sobrevivência iniciada já desde o seio materno. Sem querer sermos reducionistas, a presente reflexão detém-se na atividade económica. A prática diária não pára de fornecer dados do mundo comercial que engendram as sociedades modernas fundamentadas nas políticas liberais e neoliberais. Para alargar o debate pode recorrer-se ao filósofo inglês Thomas Hobbes quando sustentou a tese liberal que estabelecia uma relação entre as teorias políticas e as económicas (HOBBS [1588 - 1679], Cit. in FERNANDES, 1997: 379). Desta feita é

---

<sup>2</sup> Termo polissémico. Recorro à palavra “Extensão” que Freire usa como título do seu livro. Extensão neste contexto tem a ver com a envolvimento da ação humana nas políticas governativas (FREIRE, 1985: 11).

<sup>3</sup> Cfr. SILVA, Eugénio Alves da e CARVALHO, Maria João de (2009: 2401), são de opinião de que a “Educação em Angola e a (Des) igualdade de género são fortemente visíveis quando a tradição cultural for um fator de exclusão”.

importante referir que o bem-estar das populações é essencial, cria estabilidade e pode promover a paz - a paz de “espírito” e não só.

Em Angola as assimetrias sociais crescem de forma desmensurada. A classe política enriquece facilmente em detrimento da maioria. Fazendo uma análise cuidada, o “interior” parece não fazer parte dos programas de quem governa. Está-se perante um quadro que pode ser pintado a verde pela política governativa. Mas não deixa de ser dramático, há falta do essencial: habitações dignas, água potável, luz elétrica, hospitais nas aldeias e escolas em meios rurais. As escolas que existem não têm condições para o exercício da atividade docente e discente.

Em comparação com as outras localidades do interior de Angola, pode notar-se que tudo fica distante do povo. Não havendo transportes públicos, a situação precária das vias de acesso agudiza os sofrimentos e a miséria, enfermado cada vez mais o “mundo” rural. Melhorar as condições de vida da população tem sido uma retórica falaciosa, pois esta asseguraria as necessidades básicas materiais e a promoção de uma cultura sadia e de uma civilização aceitável (FERNANDES, 1997: 380).

O desenvolvimento social é “peça” fundamental na/da “orquestra” angolana – onde quase todos tocam e “ninguém” tem coragem de velar pela mesma. O desenvolvimento aqui frisado não pode existir se não existir a autonomia e esta pressupõe a possibilidade de “liberdade” – presente em discursos e ausente nos atos. Jacques Julliard afirma que «não se constrói um poder sobre a resignação» (JULLIARD, Cit. in FERNANDES, 1997:380). Efetivamente, a promoção da democracia social do povo angolano é urgente e não se pode prescindir do incremento das “liberdades” das pessoas, geradas pela melhoria das condições.

Ao radiografarmos a realidade das escolas em Angola, especificamente as do interior, vemos que têm aspetos muito comuns. São como que abandonadas no “bosque”<sup>4</sup>. Não há uma inspeção rigorosa. Na sua maioria são construídas segundo a

---

<sup>4</sup> Os professores nas aldeias geralmente não são residentes e não há transportes públicos. No caso da escola da Boa Lembrança, quando chove o acesso a esta povoação é quase impossível. Acontece o mesmo com outras localidades. Significa que para esta zona da Boa Lembrança o ano letivo não tem a duração de 10 meses que vem no calendário nacional do Ensino Geral. É uma difícil realidade que deve preocupar a todos desde autoridades governamentais: Ministério da Educação, as Direções provinciais, professores, alunos, pais e mães e a própria comunidade local.

realidade local: a pobreza extrema. Em pleno século XXI, ainda se veem crianças a estudar debaixo das árvores e isto é quase geral. Há uma enorme fraqueza nas infraestruturas, mormente no domínio da educação e da saúde<sup>5</sup>.

A preocupação deste estudo parte duma observação social, onde se pode ver o índice elevado de analfabetismo, absentismo e do abandono prematuro das crianças em idade escolar obrigatória a elevar-se cada vez mais, fruto de políticas educativas pouco eficientes. Angola precisa duma reforma política e administrativo-estrutural, como afirma Freire: «Começar pelo começo mesmo» (FREIRE, 1997:74).

Este princípio, uma vez concretizado, dará origem a uma escola democrática, capaz de ouvir, dialogar com professores, alunos, pais, mães e a comunidade educativa no seu todo. É importante deixar de fazer dos “pacotes” legislativos um “dogma”<sup>6</sup>. Vê-se ainda uma escola impositora, um “neocolonialismo escolar”, que vai surgindo no âmbito educativo. Esta maneira de funcionar da escola é típica dos regimes ditatoriais. Os políticos, geralmente, não perseguem um ensino de qualidade, mas sim, fins políticos dentro da própria educação<sup>7</sup>. Numa Angola em mudança urge a necessidade de despartidarizar todas as políticas educativas, dando cada vez mais autonomia à escola. A autonomia, como afirma Paulo Freire, não deve significar desresponsabilizar o governo das suas obrigações, mas sim de velar e dar boa educação aos cidadãos (FREIRE, 1997: 77).

Qualquer análise feita aponta para alguns vestígios da praxe constante da política educacional colonial. Analisando as questões político-sociais e culturais em contextos africanos facilmente se pode admitir “a colonização em África só mudou de cor”, continua bem “oculta” principalmente nas políticas educacionais pouco claras, assumidas pelos governos africanos. A dimensão impositora da escola angolana cria assimetrias na arena educativa e no desenvolvimento social. Hoje são tão visíveis as desigualdades sociais em Angola. Para melhor compreendermos abordagem, recorreremos a Bernard Lahire que apresenta esta realidade vivida pela sociedade francesa nos 70.

---

5 Depois do estudo de observação realizado a 2 de Outubro de 2014, verificou-se que a povoação da “Boa Lembrança” é estimada em 3 mil habitantes. A única escola nº BG3021 tem o mesmo nome da povoação e conta com duas salas de construção definitivas e três salas de construção provisória. É uma “gota” perdida no “oceano”, ao olhar para o universo populacional em idade escolar. E uma das perguntas que emerge é: será possível falar da obrigatoriedade de ensino em Angola? De que modo?

<sup>6</sup> Não se pode discutir porque tudo já foi “bem pensado”.

<sup>7</sup> Fala-se da massificação da escola ou escola para todos. Corre-se o risco de aplaudir irrefletidamente a uma retórica estéril.

- “A década 70 para França - momento em que a sociologia da educação estava fundamentalmente marcada por teorias estruturo-funcionalistas da reprodução”;
- “A partir dos dados estatísticos ficaram evidenciadas as desigualdades sociais ante a escola em função da posição das famílias na relação com a produção económica. Ou ainda, podia observar-se a partir da distribuição do capital cultural”.

Partindo do contexto francês para iluminar o contexto atual das escolas em Angola, podemos recorrer de novo a Lahire que encara as escolas como promotoras destas desigualdades sociais:

“Que no centro das atenções estavam as escolas como grandes palcos da “diferenciação-divisão” ou da “retradução-reprodução” das relações de força entre grupos ou classes de formação social” (LAHIRE (1963), Cit. in <http://www.cedes.unicamp.br>, 16/02/2015; 23:36H).

As desigualdades escolares estão visíveis e podem ser medidas a partir dos seguintes sinais: ao pegarmos uma pauta, uma caderneta ou outro registo de notas nas apreciações produzidas pelos docentes nos conselhos pedagógicos, noutras reuniões de carácter pedagógica; nas reprovações ou nas conhecidas repetições de classes, a orientação para cursos pouco prestigiados consoante a posição social das famílias de origem, que sanciona as graves dificuldades escolares, o abandono definitivo do sistema escolar etc. Ao relacionarmos os indicadores do “fracasso escolar” e as propriedades sociais e culturais das famílias dos alunos (sociologicamente medidas por meio da categoria socioprofissional e do nível de diploma do pai e da mãe), essas abordagens macrossociológicas tomam por objeto a reprodução da estrutura das classes, as relações de força entre arbitrários culturais, a reprodução da estrutura de distribuição dos capitais e, mais especificamente, do capital cultural (LAHIRE, Cit. in <http://www.cedes.unicamp.br>, 16/02/2015; 23:36H).

A falta de condições mais humanas nas aldeias continua ainda hoje, a ser o calcanhar de “Aquiles” para as escolas angolanas. A procura de meios de subsistência da parte do povo faz com que as populações do campo, sobretudo as mais jovens, abandonem a escola, deslocando-se para as cidades, correndo atrás de “empregos”



precários e expondo a sua vida ao risco<sup>8</sup>. Outro elemento a destacar neste estudo é a falta de incentivos educativos, tanto para alunos quanto para professores. Corre-se o risco de se construir uma terceira sociedade: **“a dos esquecidos”** que cresce à volta das cidades – a chamada “sociedade dos marginais”. Uma política englobante, participativa e aberta fará com que a “nova sociedade emergente” seja incorporada e integrada na política educativa e social a partir de seu meio ou do centro.

É urgente fazer um estudo sério e profundo capaz de iluminar e tirar da miséria os “excluídos do bosque” onde parece faltar tudo, mas não falta a alegria e a vontade de querer aprender sempre! O estudo feito reporta a ausência de trabalhos que de forma profunda colocassem à mesa de diálogo o complexo processo de ensino no seu todo e respeitando as especificidades de cada região. Isto é, desde a era colonial até ao que chamamos de “herança colonial”<sup>9</sup>. Este trabalho terá por objetivo proporcionar um contacto com a realidade do ensino multicultural administrado em contexto rural.

Na opinião de Jean-Marc Ela, a expansão europeia, consequentemente entendida como “invasão da África”, fez surgir novos termos e novas formas de pensar. Foi assim que surgiu a expressão: **“o Novo mundo”** - para designar a África. O encontro entre os europeus e os africanos possibilitou aproximar duas sociedades culturalmente distintas. Foi a partir de então que o “Novo mundo” passa para o centro dos estudos antropológicos como objeto. Mas este objeto nunca foi tido como sujeito protagonista da sua própria história, foi sempre interpretado e compreendido de forma redutora pelas ideologias dominantes de então (ELA, 2013: 49).

A “reinvenção” da Escola angolana em meio rural passa por encontrar caminhos alternativos. Boaventura de Sousa Santos ao falar da “reinvenção”, referia-se à reformulação das alternativas concretas à globalização neoliberal (SANTOS, 2004: 101).

A África tradicional teve as suas escolas. As aulas nestas escolas eram administradas em forma de mesa-redonda ou circular. Na cultura do povo Umbundu,

---

<sup>8</sup> Em muitos casos estes jovens são maltratados, mal pagos; metem-se em drogas, prostituição, tornam-se “amigos do alheio” = roubam e matam; são presos porque até as vezes são acusados de crimes que não foram cometidos por eles; são torturados e mortos, sem ninguém os defender; não há nenhuma instituição governamental ou social que vele por eles.

<sup>9</sup> Educação pós-colonial.



do qual está focado o nosso estudo, estas escolas são os chamados: “Ondjango”. Não tinham a pretensão de dar certificados ou outorgar diplomas aos frequentadores. São escolas familiares e culturais que procuram ensinar às sociedades mais jovens e introduzi-las na vida sócio comunitária<sup>10</sup> onde impera a figura do “Mais velho”. Os frequentadores são pessoas pertencentes à mesma família (família alargada).

Para realçar a figura tradicional do “Mais Velho”<sup>11</sup> – detentor de poder” nas sociedades africanas, podemos recorrer a Max Weber, que descreve as três dimensões da dominação legal, ou autoridade, ou ainda, poder legal:

- **Dominação legal e burocrática:** segundo Weber<sup>12</sup>, esta dominação consiste na flexibilidade que qualquer direito tem em ser “criado ou modificado” em função de um “estatuto sancionado corretamente quanto à forma” (WEBER,2003:128). O mesmo equivale a dizer, que é possível, criar qualquer direito e alterar “opcionalmente o existente”. Nesta lógica “não se obedece à pessoa, em virtude do seu próprio direito, mas da regra estatutária que determina a quem e enquanto se lhe deve obedecer” (WEBER [1922]<sup>13</sup>, Cit. in MORÃO: 2005:2).
- **Dominação tradicional:** este tipo de “dominação ou poder”, existe em “virtude da fé na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais existentes”. E a sua pureza centra-se na figura de um patriarca. Conhecedor e respeitador da tradição. Existe uma interligação comunitária entre os indivíduos - os chamados “súbditos”, aqueles que recebem ordens do “senhor”. Aqui verifica-se uma espécie de “fidelidade à tradição”. Algo muito comum em África. O patriarca, esmera-se em não violar a tradição sob pena de ilegitimar a santidade do seu próprio domínio (WEBER,2003:131).
- **Dominação Carismática:** esta por sua vez, prende-se com a “devoção à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais”. Nesta lógica podemos destacar os seguintes aspetos imprescindíveis para realização desta dominação carismática: “faculdades mágicas da parte do senhor; heroísmo, poder intelectual expresso por meio da oratória. Ainda existem outras qualidades: dizer sempre coisas “novas;

---

<sup>10</sup> Areópagos tradicionais. No Ondjango as pessoas se reúnem à volta da fogueira ao fim do dia, depois do trabalho do campo, antes de recolher e restabelecer energias. Enquanto as mulheres confeccionam os alimentos para o jantar, os homens criavam condições para os grandes serões (bebidas típicas de cada região). Para além do convívio procuram corrigir os infratores. A refeição não só servia para matar a fome, mas era sinal de unidade, de partilha e convívio. Nestas aulas, dá-se valor ou ênfase a palavra do “Mais Velho”. Assim diz o provérbio: “na boca do “Mais Velho”, podem sair dentes podres e nunca palavras podres” (Provérbio popular africano).

<sup>11</sup> O “ser Mais Velho” nas culturas africanas não é só por idade biológica. O Mais Velho é também aquele que é inteligente, capaz de libertar a aldeia de situações embaraçosas. Que tem o poder de influenciar e com uma vasta experiência de vida. Como atesta o provérbio popular umbundu: “okumôla ondjamba havokulu ko, okwenda”. Traduzindo fica: ver o elefante não é necessariamente, ser mais velho, é preciso andar.

<sup>12</sup> Giddens quanto a esta temática cita como exemplo duas personalidades carismáticas que viveram em tempos e contextos diferentes. As duas personalidades tinham o poder de reunir à sua volta grandes multidões: **Jesus Cristo e Adolf Hitler**, tidos como possuidores de autoridade carismática, arrastam atrás de si multidões” (GIDDENS, 2013:1128).

<sup>13</sup> Tradução de Augusto Mourão. O ensaio, encontrado no espólio do autor, foi postumamente publicado por Marianne Weber nos *Preußischen Jahrbücher*, Vol.CLXXX- V, 1922, pp. 1.12, com o subtítulo: “Um estudo sociológico”.

ser extraordinário, inaudito e o arrebatamento emotivo”. São fontes de inspiração pessoal dos seus seguidores. Quanto à tipologia temos: a “dominação do profeta; do herói guerreiro e do grande demagogo”. Segundo Weber, o “líder manda” e o “apóstolo obedece”. Logicamente, não se obedece à tradição nem à posição que o líder ocupa. Obedece-se à pessoa do líder devido às suas qualidades excepcionais (WEBER,2003:134-135).

Contrariamente à sociedade tradicional africana, Ivan Illich, depois de ter estudado e aprofundado o tema sobre a escola, começa a acreditar que a escola já não estava a responder às suas aspirações primárias. Ou seja, muitos elementos externos e às vezes estranhas penetraram o interior da escola e ela começa a perder a sua essência, todos a criticam com ou sem razão. Na opinião de Illich, “a escola em si mesma, passa a ser o problema social”. Atualmente, torna-se clara a instrumentalização da escola tirando liberdade aos indivíduos (ILLICH,1977:90).

Neste sentido pretende-se considerar o impacto ocidental na escola tradicional africana: a educação na era colonial independentemente dos contextos e contornos, esteve ligada inicialmente a Igreja Católica<sup>14</sup> e mais tarde à protestante e um pouco Metodista Unida.

Maria Queiroz e Marielle Chr. Gros são de opinião de que: «O acesso à educação formal é consequência das relações, muitas vezes conflituais e contraditórias, entre o sistema de ensino e os sistemas familiar e económico» (QUEIROZ & GROS,2002:17).

É a partir destas lutas constantes entre o pedagógico formal e cultural que se pode situar a escola em meio rural. De referir que no processo ensino aprendizagem há fatores imprescindíveis tais como: as relações entre estruturas objetivas e subjetivas que são fundamentais e determinantes na produção cultural. É importante resgatar a cultura angolana para que as sociedades mais jovens não se sintam desintegradas ou mesmo desenquadradas das mais adultas. Isto passa não só pela defesa da cultura, mas também pela formação e “conscientização” dos jovens a respeito da sua própria integração sociocultural.

---

<sup>14</sup> Basta olhar para o papel dos missionários da Companhia de Jesus (Jesuítas) que, quando foram para as antigas colónias (portuguesas), procuraram desenvolver a sua ação pastoral a partir das escolas, construindo colégios - colégio de Luanda, fundado em 1607 (NGABA, 2012:118).

Na opinião de Freire:

«A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenoménica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens» (Freire, 1979: 15).

Angola, como qualquer outro país africano, continua ligado indiretamente aos sistemas complexos da globalização que invadem diariamente as culturas africanas. São sistemas político-económicas que no princípio apresentam-se com o rótulo da globalização “cativante”, mas o “presente” que trazem em muitos casos não é favorável ao contexto e choca com os princípios da cultura tradicional africana. A sociedade angolana encontra-se em vias de reestruturação e a procura da sua identidade cultural, destruída ao longo da sua história. O desenvolvimento não espera por ninguém. É urgente dar prioridade à formação da pessoa humana, sobretudo dos jovens, uma formação que não os “retire da cultura”, mas que os ajude a identificar-se com a África.

Queiroz e Gros referem a este propósito o seguinte:

«Os valores, as atitudes e os comportamentos, os saberes que fazem parte das culturas e dos estilos de vida que lhes correspondem são determinados pelos sistemas de oportunidades, ou seja, pelas profundas desigualdades que persistem nos campos do trabalho, do habitat, da escola, das relações sociais em geral» (QUEIROZ & GROS, 2002:18).

Consequentemente, observam-se grandes desigualdades sociais entre as populações que habitam em meios urbanos e as que habitam nas aldeias e que dependem essencialmente do campo<sup>15</sup>. Esta realidade tem também reflexos na educação.

---

<sup>15</sup> As populações que vivem e dependem do campo passam por diversas vicissitudes: a chuva regular é benéfica e garante a sustentabilidade. Mas quando falha e cai em demasia prova as piores desgraças.

Angola, sendo um país enorme, o seu desenvolvimento passa pelo redimensionamento das políticas governativas conducentes à uma governação mais extensiva e abrangente, proporcionando empregos e as mesmas oportunidades para todos<sup>16</sup>. Outro elemento a ter em conta nas populações do campo é a falta de uma habitação digna, não há casas com dimensões e à altura que os tempos modernos exigem. Assiste-se a uma população extremamente pobre e votada ao abandono. É preciso trabalhar seriamente para que o desenvolvimento atinja também o campo. Que as populações tenham opções de vida que as realizem, deixando o estilo de vida quase primitivo e que sejam reintegradas nas sociedades globais.

### 3. Desenvolvimento e Extrema Pobreza

O título em si parece contraditório, mas a realidade angolana apresenta-se desta forma: um desenvolvimento/crescimento económico que exclui os pobres. Hoje, ao fazermos uma análise social da realidade angolana, é fácil observar o que vou chamar: *a guerra silenciosa que a cidade promove contra as aldeias*. A má gestão dos recursos que qualquer país possa ter provoca, essencialmente, miséria, injustiças sociais clamorosas e ainda pode gerar violência. Esta violência pode ser física ou “simbólica”. O que Pierre Bourdieu denomina “Violência simbólica” e fundamentada na dominação de um grupo sobre outro (BOURDIEU, Cit. in ZALUAR & LEAL, 1996:149).

O contexto atual de Angola caracteriza-se por uma ausência da classe média. Esta falta cria a exaltação da riqueza nas mãos dos poucos “privilegiados”, promovendo cada vez mais o abandono do meio rural. Salvador Cabral é de opinião que estas realidades são geradoras de grandes desigualdades económicas, sociais, políticas e até culturais. Para contrapor estes contextos, apela-se ao surgimento de uma verdadeira “revolução das estruturas”, não basta a boa vontade (CABRAL,

---

<sup>16</sup> Os jovens das aldeias não têm outra escolha fora do campo. Daí, assistirmos mensalmente o “êxodo” rural. Crianças, adolescentes, jovens e até mesmo alguns adultos abandonam as aldeias, dirigindo-se para as cidades à procura de melhores condições de vida. Em muitos casos são explorados “escravizados” e não existe uma estrutura social que os proteja e vele pelos seus direitos. Há uma Lei do Trabalho no país, mas a fiscalização é muito frágil ou inexistente.

1999:19). Cabral, no seu trabalho, reporta aquilo que pode fazer refletir e repensar a Angola para as gerações vindouras:

- “Uma classe média que se mede a palmos em relação a maioria da população”;
- “Os Poderes: político e económico são fracos”;
- “O poder de representação e condução dos negócios de consumo, também é fraco” (CABRAL, 1999:19);

As fraquezas observadas conduzem a dois extremos perigosos:

- “Minoria privilegiada: esta quase detém a totalidade dos bens de produção. Uma minoria riquíssima”;
- “Em contrapartida tem-se uma “massa” populacional miserável, que vive em condições menos dignas” (CABRAL, 1999:19).

Neste caso pode compreender-se que as políticas educativas são desiguais num país em mudança, e sobretudo em meios rurais<sup>17</sup>. Robert Guest observando a costa atlântica angolana afirma: “À poucas milhas podem ver-se as grandes plataformas de exploração petrolífera com forte dispositivo de arrumação com vigas de aço, betão armado para sustentar estes cegos gigantesco” (GUEST, 2004: 81).

Paralelamente à mesma costa atlântica, surgem fracas habitações sustentadas pelo barro e cobertas com chapas de zinco. Material que pode ser muito prejudicial à saúde humana. No interior de Angola facilmente se pode ver pequenas aldeias construídas de pau a pique e cobertas de capim<sup>18</sup>; os estudos mostram que só o petróleo ocupa nesta linha 90% da exportação. A indústria petrolífera emprega uma minoria de nacionais - 10.000 nativos<sup>19</sup>. Isto porque as empresas ocidentais fornecem a maioria do capital humano e da tecnologia (GUEST, 2004: 81).

Um estudo feito em 2000 mostrava que Angola produzia 800 mil barris de petróleo por dia e este número viria a duplicar em 2004. O governo angolano usou o petróleo em lugar dos impostos. Mas olhando para as assimetrias que se foram

---

<sup>17</sup> O povo angolano ainda continua incrédulo quando ouve pelos noticiários e lê os jornais: “Angola é um país rico”. Mas é esta riqueza que o povo não vê e não conhece que o torna cada vez mais pobre e miserável!

<sup>18</sup> Nas aldeias vemos as pessoas sem condições mínimas de subsistência humana.

<sup>19</sup> Quase nos diversos setores (saúde, educação e outros) onde trabalham estrangeiros mesmo que tenham as mesmas qualificações ou aptidões, os angolanos (ao nacionais) continuam a ter os salários miseráveis e o estrangeiro, no dizer dos “Mais Velhos” entra “magro” e sai “gordo”. É esta “a pobre” riqueza de Angola!

gerando as aldeias continuam a ser o palco da exploração e da exclusão social<sup>20</sup> (GUEST, 2004: 81). Para ilustrar a situação dramática de um país que não devia depender só do petróleo e seus derivados, pode recorrer-se ao discurso do Engº José Eduardo dos Santos – Presidente do MPLA e de Angola:

«Em 2013 e no primeiro semestre de 2014, as receitas fiscais provenientes do sector petrolífero baixaram ligeiramente, devido à queda da produção em dez por cento do programado, que, como sabem, é de 1 milhão e 815 mil barris/dia. Pensamos, começar a inverter esta trajetória no próximo ano. Este ano, como sabem também, as economias dos países desenvolvidos não vão cumprir certamente a previsão de crescimento de 1.8 %. Alguns países de desenvolvimento médio também experimentam dificuldades e a procura mundial de petróleo está a baixar, havendo assim um excesso desse produto no mercado internacional.

Por essa razão, o preço do petróleo bruto está a descer desde Junho último, estando hoje a oscilar entre os 81 e 85 dólares por barril, quando o preço de referência com que calculámos o OGE de 2014 é de 98 dólares por barril. Assim, o Produto Interno Bruto Petrolífero deverá baixar 3.5 %.

A produção não petrolífera, em contrapartida, deverá crescer 8.2 %, mas ainda assim insuficiente, para compensar o efeito da redução da produção petrolífera. Portanto, a taxa de crescimento do PIB prevista no princípio do ano que era de 6,7 %, poderá baixar ligeiramente.

A queda da receita petrolífera está já a condicionar, naturalmente, as receitas públicas e isto exigirá que se tomem medidas para se garantir maior racionalidade da despesa até ao fim deste ano e uma maior arrecadação de receitas no sector não petrolífero [Mensagem sobre o Estado da Nação de José Eduardo dos Santos, Presidente da República de Angola - Luanda, 15 de Outubro de 2014]<sup>21</sup>.

O discurso todo gira à volta do petróleo como se fosse o único recurso que o país dispõe. Na opinião de Carlos Pacheco, a ausência de políticas sérias dá azo ao desmoronamento do edifício político, social e cultural (PACHECO, 2012: 32).

---

<sup>20</sup> Muitos cidadãos angolanos não sabem se Angola produz petróleo, nunca viram as gigantescas plataformas petrolíferas, nunca receberam subsídios vindos das receitas do petróleo. Os bairros continuam sem luz nem água e uma rede sanitária débil. Infelizmente, ainda se vê gente a viver de migalhas, de farrapos e votados ao “deus-dará”.

<sup>21</sup> Neste discurso de José Eduardo dos Santos –

Presidente do MPLA e de Angola, são destacadas a seguintes expressões: **as “outras receitas” não petrolíferas e fala-se de crescimento da sua produção**. Mas sabe-se que Angola não tem só o petróleo. Angola tem o bom solo para a agricultura, os diamantes mesmo que o seu mercado não esteja numa escala elevada; tem a madeira; o ferro; o granito negro, o mármore e fala-se de ouro e a grande riqueza do mar. O problema de Angola não está só no baixo preço de petróleo, mas sim na fraca e má distribuição dos recursos existentes e uma outra constante prende-se com o débil investimento no turismo. No âmbito das exportações, faltam políticas claras que visem o desenvolvimento nacional. As mesmas políticas também são evocadas para combater determinadas desigualdades sociais.

Axelle Kabou, recorrendo, a certos economistas africanos que não menciona no seu texto, afirma:

- “Após as independências os países assim livres proclamavam-se comprometidos com o processo prático de desenvolvimento”;
- “O material deixado por estes estudiosos nunca saiu da gaveta, infelizmente”;
- “Desde 1945 que eles se empenham, para compreender o subdesenvolvimento, e perceberam que o neocolonialismo não explica tudo” (KABOU, 2013: 45).

Em 1970 avançaram com três mecanismos para identificar o subdesenvolvimento e traçar uma via correta para seguir:

- Desarticulação das políticas;
- Extraversão (orientação da energia psíquica para o exterior);
- E dependência relativamente ao exterior (KABOU, 2013: 45).

Samir Amin, afirma:

“Uma verdadeira teoria do subdesenvolvimento não pode ser apenas uma teoria de acumulação do capital à escala mundial, não equivale em nada incitar os países descolonizados a manter, relativamente ao Ocidente, um ódio compreensível apesar de tudo, logo após a descolonização, ou enterrar-se na mendicidade e no dolorismo<sup>22</sup>” (AMIN, Cit. in KABOU, 2013: 45).

A África começa a desorientar-se no seu processo de desenvolvimento a partir do dia 25 de Maio de 1963 (Addis Abeba), quando surgiram “cartas ancestrais” da África humilhada, que se ligam para afundar o projeto político de Kwame N’khrumah<sup>23</sup>. Na opinião de Fanon, a ajuda ao desenvolvimento de África podia ser:

- “Outra coisa e não um programa de “irmãs de caridade”.
- “A ajuda deve ser negociada por uma África forte e dar a consciência de reembolso dos recursos explorados pelo ocidente durante os longos séculos de exploração e escravidão”;
- “Deve apelar-se à boa vontade dos países colonizadores” (FANON, Cit. in KABOU, 2013: 46-47).

---

<sup>22</sup> Nesta altura este pensamento não se podia pôr em causa (estamos nos anos de 1945 - 1960), os interesses eram outros. A própria história económica e sobretudo, cultural da África eram quase desconhecidas.

<sup>23</sup> O paradoxo da mão estendida tem seus custos ou simplesmente o espírito da mendicidade a África se encaminha no seu processo de desenvolvimento e crescimento económico.

Guest, no seu estudo sobre a realidade social e educacional angolana, afirma:

“A guerra era uma justificativa<sup>24</sup> para o secretismo, que facilitava embolsar grandes luvas de negócios de armamento ou simplesmente, utilizou-se esta via para retirar dos cofres do Estado receitas provenientes do petróleo para contas em “offshores” (Cfr. GUEST, Robert, 2004: 81).

A África precisa estudar seriamente os caminhos da dita democracia, que a sua implementação ao longo dos anos tem sido desastrosa<sup>25</sup>. Durante vários séculos o homem e a mulher negros foram humilhados, espoliados, amordaçados e pilhados<sup>26</sup> (KABOU, 2013: 46).

No panorama mundial pode observar-se uma África isolada e desagregada em si mesma. A situação que ocorreu na Guiné – Bissau com a morte do Capitão Ansumane Mané, (30 de Novembro de 2000) pode ser paradigmática neste estudo: A brutalidade com que foi morto! É uma violência desmedida com que se mata um “adversário político” e especialmente de “grupo étnico diferente”.

Pacheco alarga a sua visão sobre a África afirmando que:

- «O mesmo não se pode dizer das declarações proferidas por certas chancelarias europeias, em cujo número se inclui a portuguesa»;
- «Todas, sem exceção, em vez de condenarem a barbaridade do ato, se congratularam com o que qualificaram de “sucesso tendente a repor a legalidade democrática”» (PACHECO, 2012: 283).

Na mesma órbita segue a situação da Líbia, que depois da morte de Muammar al-Kaddafi, sucedem-se as mortes e as destruições<sup>27</sup>. Entre pensadores africanos nos seus debates são levantadas determinadas questões: “Que olhar têm os Estados

---

<sup>24</sup> A guerra civil que assolou o país exterminando vidas era uma “névoa” de desculpas que hoje já não faz sentido. Enquanto durou, facilitou o enriquecimento de alguns políticos.

<sup>25</sup> “Estudar” - porque a África como tal, tem os seus valores e princípios fundamentais. E estes princípios foram abalados e sepultados durante o período da colonização.

<sup>26</sup> Foram condenados à miséria e longe de se darem conta da complexidade das realidades culturais africanas que os circundam.

<sup>27</sup> Existem outros exemplos que poderíamos citar, mas por razões metodológicas ficam para reflexões posteriores.



Unidos da América (EUA) e a Europa ocidental sobre a África e o homem negro? O que acontece em determinados países africanos sobre a violência e execuções de “inimigos políticos”, cristãos mortos barbaramente, assassinados por muçulmanos. Se acontecesse o mesmo na Europa já referida e nos EUA e qual seria a reação dos seus líderes? Afirma Pacheco que *“o silêncio da Europa é grave”*,<sup>28</sup>!

É caso para refletir: o que aconteceria a “Portugal, França, Reino Unido e Alemanha, se por suspeita de rebelião, se trucidasse o chefe do Estado Maior das Forças Armadas, sem direitos para ser ouvido e julgado? E se por ordem presidencial se fuzilasse o general Spínola, por liderar em Março de 1975 um golpe de força militar? Em Espanha tem-se o caso do tenente-coronel Antonio Tejero Molina e outros, que tiveram uma envolvimento direta na tentativa golpista de 23 de Fevereiro de 1981. O que aconteceria? Será que para estes casos que acontecem fora do continente “Berço” não se poderia também convocar a expressão: *“repor a legalidade democrática”*? Certamente, não. Estamos diante de pesos desiguais (PACHECO, 2012: 283).

Na (des) graça de uma África aparentemente impotente, estagnada, estão envolvidas grandes políticas do ocidente e dos EUA. Numa análise pormenorizada e feita com outras “lentes”, sem preconceitos e sem medos de represálias, somos a constatar o seguinte: a França, por exemplo tem tido uma envolvimento direta nalguns países africanos. Charles Millon, político da direita liberal cristã, chegou a ser ministro da Defesa no governo de Alain Juppé (1995-97), no que toca a França, escreve: “não basta proclamar princípios para se ter um estatuto de grande potência”. O político prossegue:

- “Que a França durante muitos anos tem-se esforçado em dar boas lições de moral aos governantes de nações ricas para olharem e darem a sua ajuda a África;
- “Estas relações/cooperações demonstram claramente a expansão em alta do “Império” francês”;
- “E este papel de França é ainda mais visível nas antigas colónias onde falam mais alto as oligarquias predadoras e corruptas” (MILLON Cit. in PACHECO, 2012: 285).

---

<sup>28</sup> Quando temos uma Europa, que por um lado se autoproclama defensora dos direitos humanos e por outro, abençoa, premeia uma imolação do ser humano que não seja europeu ou de sua cor.

No quadro protagonizado por Angola com envolvimento direto da França: venda de armas para Angola: caso “**Angolagate**”. Pacheco, para descrever estas realidades, recorre ao pensamento dum catedrático e ex-deputado português, que não menciona que ao discursar numa aula ministrada na Universidade de Lisboa afirmou: «Quando temos problemas na Europa, fundamentalmente de natureza socioeconómica, forjamos uma guerra em África; isto até serve para o controlo do crescimento populacional» (PACHECO, 2012: 288).

Na época da guerra que levou quase quatro décadas as duas forças oponentes beneficiaram ilegalmente dos recursos que o país dispõe. Se o MPLA usou o petróleo e parte dos diamantes a UNITA servia – se dos diamantes<sup>29</sup>.

No estudo da Sociologia, os sociólogos delimitam a pobreza em dois grandes vetores: pobreza absoluta e pobreza relativa. A pobreza absoluta está ancorada na ideia de subsistência, isto é, a ausência de condições indispensáveis para o sustento saudável. Este conceito incorpora os seguintes elementos que marcam as fronteiras da pobreza absoluta: falta de comida suficiente, abrigo e roupa (GIDDENS, 2013: 538). Mas esta forma de conceituar a pobreza não encontra consenso entre os sociólogos. Não se pode universalizar a pobreza absoluta. Daí que alguns estudiosos sugerem um conceito mais equilibrado, a pobreza relativa. Desta feita eles defendem que os padrões de pobreza variam de sociedade para sociedade, portanto, não pode ser idêntica em todo o lado.

A forma de medir a pobreza absoluta passa por determinar:

“Pobreza que se baseia nos preços dos bens essenciais à sobrevivência humana numa sociedade concreta. A partir dos preços poder-se-á concluir que os indivíduos ou agregados familiares, cujos rendimentos estiverem abaixo desta linha de pobreza, então vivem numa efetiva linha de pobreza” (GIDDENS, 2013:540).

Em contrapartida alguns sociólogos veem a pobreza como algo relativo que depende muito da realidade concreta de cada país ou localidade<sup>30</sup>. Em Angola nas

---

<sup>29</sup> No período da guerra a Unita servia-se do contrabando de diamantes, enriquecendo-se com somas elevadas de dólares americanos – uma estimativa que girava por 300 a 500 milhões USD. Depois de sofrer o embargo quase total, a Unita começou a enfraquecer. Curioso, nesta fase o cenário continua o mesmo só muda de atores – agora, é a vez do exército governamental que toma a rédeas da situação: retira “forçosamente” as populações camponesas que habitavam nas zonas de exploração de diamantes. Como justificação alega-se que as mesmas serviam de “logística” para o sustento das forças do Dr. Jonas Savimbi (GUEST, 2004:82).

zonas rurais há mais probabilidades de mortalidade infantil que nas cidades, onde os cuidados médicos, e até a própria sanidade, são outros. Em países subdesenvolvidos a natalidade está em alta, mas devido à pouca assistência médica, falta de cuidados de saúde (falta de informação sobre as doenças sexualmente transmissíveis – HIV/SIDA e outras), má alimentação, inexistência de habitação digna, consumo de água não potável, registam-se níveis elevados de mortalidade infantil (CABRAL,1999).

#### 4. Breve resenha histórica de Angola

Ao fazer-se estudo sobre a história de Angola, sobretudo o período preparatório da independência nacional, é possível assinalar três aspetos relevantes que nunca devemos prescindir:

- Liderança portuguesa dividida - quanto à situação real das ex-colónias. Emergia uma pergunta: que políticas adotar? Falta de consenso político. O então indigitado presidente da República, General António de Spínola, defendia a continuidade de um governo - império federado. Mas, os oficiais mais jovens optavam pela independência de todas as colónias (WHEELER, 2011: 359-510)<sup>31</sup>.
- Os militares que se encontravam em Angola estavam impacientes - face à situação de insegurança que se vivia. Esta atitude contribuiu fortemente para o processo complexo da descolonização;
- Este terceiro aspeto está associado ao segundo, a diferença é mínima. Por este, incluir até os civis ou o resto de colonos que quase tinham as malas feitas para Portugal (WHEELER, 2011: 359-510)<sup>32</sup>.

A demissão de António de Spínola no Outono de 1974 fez subir para o cargo o general mais radical – Costa Gomes. Foi por intermédio deste que se assinou o acordo de cessar-fogo com o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a

---

<sup>30</sup> Por exemplo num mesmo país até entre os pobres, ainda há mais pobres, desde crianças, idosos, mulheres e certas minorias étnicas. Quer uns quer outros podem estar num estado de pobreza maior do que outros. Em muitos casos os pais não têm dinheiro para pôr os filhos na escola e o sentido de “obrigatoriedade” do ensino fica desafiado.

<sup>31</sup> Mais um problema se levantava e pode ser de capital importância: «a questão essencial era saber se haveria ou não lugar para realização de um referendo popular nas colónias para votar nos partidos aptos a assumir o poder, e qual o momento oportuno para a consumação da independência» (WHEELER, 2011: 359-510).

<sup>32</sup> Aliou-se também o grupo de outros estrangeiros que incluía «o pessoal especializado dos sectores da administração, dos serviços técnicos, da agricultura, da indústria e da exploração mineira» (WHEELER, 2011: 359-510). Como se pode ver, foi uma grande sangria que com a retirada desses quadros todos, “o país quase parava”!

Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e procurou-se criar mecanismos sérios para a independência de Angola. Depois de alguns meses de negociações, caracterizadas por intermitência entre os três partidos com índole nacionalista (contando já com a Unita), chegou-se ao “**Acordo de Alvor**” de 15 de Janeiro de 1975. Este acordo previa/estabelecia um governo de transição e uma data para a independência: 11 de Novembro do mesmo ano. (WHEELER, 2011: 359-510).

Assim atestam os documentos consultados que o “*Acordo de Alvor*”:

«Representava um conjunto de compromissos abertos ao debate e uma forte determinação em impor a paz durante o período de transição para a independência, que era longo do que no caso das outras ex-colónias. Ainda se pode ler no mesmo acordo que, o alto-comissário português permanecia dotado de plenos poderes em Angola até à independência» (WHEELER, 2011: 359-510).

Esta é a parte crucial que pode compreender-se como lacuna do acordo: faltou estabelecer um Conselho de Defesa Nacional e um exército representativo de angolanos unificados.

Uma leitura atenta aos acontecimentos sucedidos na altura leva-nos a apontar para o “fracasso” do acordo de Alvor: «Impotência de Portugal para fazer cumprir o Acordo de Alvor, bem como à hostilidade mútua dos partidos nacionalistas africanos e à sua incapacidade de assumir a responsabilidade pela segurança em várias áreas em disputa, incluindo Luanda» (WHEELER, 2011: 359-510. Lawrence Henderson, afirmou apontando para os três partidos (UNITA, MPLA e FNLA) que teriam faltado três tipos de responsabilidades:

**«Fornecer pessoal para o Governo de Transição; Organizar campanhas políticas; e assumir funções administrativas, judiciais e policiais. E a incapacidade das Forças Armadas portuguesas para manter a paz»** (WHEELER, 2011:359-510).

Esta responsabilidade acarretava maiores riscos: pôr em funcionamento tudo que se viveu em Alvor. A 11 de Novembro de 1975 o povo angolano de forma eufórica sorriu, mas desta vez em poucos segundos. O mesmo povo que lutou,

derramando seu sangue para se ver livre do poder colonial, após 14 anos de “luta sistemática e reconquista” (1961-1975), de novo se vê mergulhado numa nuvem obscura de desentendimento entre os próprios angolanos que chefiavam os partidos políticos que na altura lutavam pela independência nacional (MPLA, FNLA e UNITA), fruto de Portugal, juntamente com os três partidos africanos, não ter criado condições consistentes para um verdadeiro governo de transição e entregar pacificamente o país que ocupara há mais de 5 séculos<sup>33</sup>.

Foi neste clima difícil de compreender que Angola vai mais uma vez enfrentar o horror da guerra – marcado por um retrocesso incalculável na área da educação e no próprio desenvolvimento social, ou seja, a criação de desigualdades clamorosas entre o campo e a cidade e a “desertificação humana” no meio rural. O índice elevado do analfabetismo soma e segue. As crianças em idade escolar são forçadas a abandonar o seu meio social e cultural e partem para as cidades procurando melhores condições de vida.

Recorrendo à história, a situação que seguiu após a independência nacional pode-se caracterizar da seguinte forma: «A desmilitarização da FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) e, mais tarde, a retirada gradual das forças armadas da África do Sul e de Cuba levaram a que os fatores externos ao conflito deixassem de se fazer sentir. Após a assinatura dos Acordos de Bicesse entre o Governo e a UNITA a 31 de Maio de 1991, realizaram-se as primeiras eleições livres e multipartidárias em Angola a 29 e 30 de Setembro de 1992, ganhas pelo MPLA.

Com a rejeição dos resultados eleitorais por parte da UNITA o país iniciou um outro ciclo de conflitos armados até à assinatura do Protocolo de Lusaka a 20 de Novembro de 1994. A exacerbação das contradições político-militares, seguidas de diferentes tentativas fracassadas de negociações, conduziu a uma destruição massiva de recursos humanos e infraestruturais no período de 1992 a 2002. Entre 1988 e 1992 só os gastos em armamento do Governo corresponderam a um valor anual aproximado de 402 milhões de dólares e a um total que se aproximava dos 2 mil

---

<sup>33</sup> A independência de qualquer povo é algo “sagrado”. Desta feita, citamos um texto bíblico da profecia de Jeremias: «se saio para o campo, lá estão os trespassados pela espada; se entro na cidade, lá está o horror da fome. Tanto o profeta como o sacerdote percorrem o país, e não sabem o que fazer. Senhor, será que rejeitaste completamente Judá? Será que sentes nojo de Sião? Porque nos feriste, sem que haja quem nos cure? Esperávamos a paz, e nada de bom acontece; esperávamos o tempo de salvação e só vemos angústia. Reconhecemos Senhor, a nossa culpa e a culpa dos nossos antepassados: nós pecámos contra Ti» (Jer.14,18-20).

milhões de dólares. Em 1990-1991 os gastos militares representavam 20 por cento do PIB quando, em África, a média deste tipo de despesas correspondia apenas a 3 por cento e, nos restantes países em desenvolvimento, aproximadamente 3,5 por cento» (ODM-2010:26).

Com este valor monetário de 2 mil milhões de dólares poder-se-ia construir 67.000 salas de aulas ao mais alto custo de mercado, o que permitiria, no ano de 1995, a realização do sonho: escolarizar todas as crianças em Angola. Em conformidade, em 1995, a percentagem em gastos militares elevou-se para mais de 75% do Orçamento Geral do Estado (OGE), o que representava 208% do somatório dos “gastos” que eu chamaria de “investimento” nas áreas da saúde e Educação. Depois do fracassado Acordo de Paz em Lusaka (1995) regressa o conflito armado que dificultava a extensão da administração do Estado em todo o território nacional.

O calar das armas só foi possível em 2002 com a morte do Dr. Jonas Savimbi que comandava o lado oposto dos dois beligerantes (Lukusse - Moxico, 22 /02/2002). Fez-se então a assinatura do *Protocolo de Entendimento entre o Governo e a UNITA* (4 de Abril de 2002). Foi a partir desta data que Angola se coloca no “longo”<sup>34</sup> caminho da sua reconciliação e da unidade nacional.

Em Angola o futuro começou com o primado da paz, condição primordial para que o caminho para um maior desenvolvimento pudesse despoletar e minorar, a curto e a médio prazo, as condições sociais de vida de muitas das populações carentes. Os custos da guerra são de um passado que os atuais e futuros cidadãos não deverão ignorar, para que o recurso à guerra nunca mais se repita (ODM-2010:26).

Durante quase quatro décadas de lutas (1961-1975 e 2002) que levaram Angola à libertação colonial e ao entendimento entre os próprios angolanos, o país viu-se mergulhado numa guerra sangrenta e sem fronteiras. Muitas vidas humanas e infraestruturas não foram poupadas. A guerra de Angola desenvolveu-se no interior e contava com duas forças oponentes: Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLA) - afetas ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e

---

<sup>34</sup> “Longo”: faz-se o uso deste termo porque a reconciliação deveria levar mais tempo; criando gabinetes técnicos para dar apoio tanto material quanto espiritual ou psicológico ao povo sofredor. Faltou mostrar atitudes reconciliadoras e não em um ano como aconteceu em Angola: constituição do GURN (Governo de Unidade e Reconciliação Nacional). O povo parece reconciliado, mas os políticos ainda não.

as Forças Armadas de Libertação de Angola (FALA) ligadas à União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). Estas duas forças beligerantes ficaram unificadas depois dos “Acordos de Bicesse” em 1991 passaram a chamar-se Forças Armadas Angolanas (FAA). Tudo isto aconteceu na véspera das primeiras eleições de Angola que ocorreram em Setembro de 1992, ganhas pelo MPLA e não aceites pela UNITA. Nas presidenciais o candidato do MPLA, (Eng.º José Eduardo dos Santos), teve uma mínima vantagem de 49% dos votos não lhe permitindo ganhar à primeira volta. Os resultados conduziram a uma segunda volta. Esta foi rejeitada energicamente pelo candidato da Unita Dr. Jonas Savimbi e reacendeu-se a guerra de forma inversa: das cidades para os campos.

A 22 de Fevereiro de 2002 morria em combate no Lucusse (Moxico) o líder da Unita, o Dr. Jonas Savimbi. A 4 de Abril do mesmo ano assinou-se o “Acordo militar” ou “Memorandum de entendimento”. Alcançada a paz abriram-se as vias de comunicação e começou-se uma nova era: as populações do campo podiam deslocar-se para as cidades e outras localidades fazendo trocas comerciais de seus produtos. Devido a estas mudanças urgia alargar a rede escolar a todo o país para evitar ver o que tinha acontecido nas zonas rurais, o que chamaríamos de “fogo cruzado” entre as cidades e as aldeias.

A 16 e a 31 de Maio de 2014 realizou-se o primeiro “Censo populacional” da era pós colonial e da era pós guerra. Os primeiros dados provisórios foram divulgados no dia 15 de Outubro de 2014 pelo presidente de Angola -Engenheiro José Eduardo dos Santos. Ao discursar na Assembleia Nacional a quando da abertura do ano parlamentar afirmou:

«Os primeiros resultados preliminares dizem-nos que o **país tem 24 milhões e 300 mil habitantes, sendo 52% do sexo feminino**. Portanto, as mulheres constituem claramente a maioria da população de Angola. A província de Luanda concentra 26,7 % da população do país, isto é, seis milhões e meio de habitantes. Seguem-se as províncias da **Huíla com 10%, Benguela e Huambo com 8%**, Cuanza-Sul com 7%, Bié e Uíge com 6%, cada uma delas. Estas sete províncias concentram 72 % do total da população residente no país. A província do Bengo registou o menor número de residentes com 1% da população do país» (Discurso do Presidente de Angola, Eng.º José Eduardo dos Santos: 2014).

Angola é um país plurilinguístico e pluricultural onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: **Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e N'gangela** (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação [INIDE:2010?]).

O “*Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento do Ensino*” (INIDE) neste particular apresenta como exemplo cinco línguas representativas dos seus respetivos povos. Mas para quem estuda a história de Angola e de seus povos perceberá que faltam algumas línguas que constituem o rico mosaico cultural angolano. Angola tem nove grandes grupos étnico linguístico e cada grupo tem vários subgrupos. Nesta lógica, podemos acrescentar os grupos que faltavam: **Nyaneka, Herero e os Ovambo** (WHEELER, 2011:32). Estes grupos étnicolinguísticos são falantes das línguas bantus.

É importante referir nesta abordagem que em Angola existem três grupos africanos não bantu – sendo uma minoria; **Bosquímanos, Cuíssi e Cuepe**. São pequenos grupos que historicamente são considerados os primeiros povos a habitarem em Angola antes da invasão dos povos bantu e europeus posteriormente (WHEELER, 2011:36). Pelo seu estilo de vida (nómadas) correm o risco de desaparecer. Os seus filhos não frequentam a escola. Não admitem o contacto com outros povos.

O ensino formal em Angola é feito em língua portuguesa. No entanto, a nível governamental, levantou-se a possibilidade da inclusão das línguas nativas (vulgo línguas nacionais) no currículo. Angola foi durante cerca de cinco séculos colónia portuguesa. Durante o período da ocupação, as línguas nativas foram “violentadas por dentro e por fora” a ponto de serem proibidas em lugares públicos. Isto ainda hoje é visível na sociedade angolana. As pessoas sentem “receio”, “vergonha” de falar as suas línguas nativas na via pública. Significa que a “colonização” continua presente nas sociedades africanas com outros “rostos” (a nova colonização versus alienação dos povos negros).

Como afirma Mateus Segunda Chicumba, no colóquio internacional de 2013: «No apogeu da ocupação colonial portuguesa e consequente institucionalização da educação formal em Angola no século XVI até ao século XX, as línguas autóctones



(línguas nacionais/línguas maternas) foram marginalizadas, reservando esse papel unicamente à língua do colonizador, o português. As línguas nativas ficaram relegadas para a condução do cristianismo. Mesmo depois da ascensão à independência nacional, em 1975, manteve-se o sistema educacional estruturado em português (língua oficial/língua segunda) como sendo a única língua do ensino» (CHICUMBA, 2013: 1). Para alguns casos o português aparece como língua primeira pois, atualmente, há gerações que não falam a língua de seus pais.

Voltar às línguas nativas, dos nossos antepassados não é marcar guerra cerrada ao português que, tem servido até aqui como o grande veículo da comunicação entre diversos povos e culturas. É antes de mais restaurar a consciência identitária de um povo.

## 5. A Escola em Angola

Começamos por fazer uma incursão histórica da educação em Angola: a educação em Angola teve um percurso às vezes tortuoso, dada às limitações humanas e técnico-profissionais e aos interesses políticos de então.

### 5.1 Contexto histórico e contemporâneo

Antes da educação formal, iniciada na era colonial já havia a chamada educação “informal” que não tinha por objetivo fornecer diplomas nem passagem de classes, conforme vem estruturado o ensino de hoje. Este ensino era ministrado em ambientes muito diversificados e familiares. São os chamados “Ondjango”, escola tradicional africana.

A situação alterou-se com a chegada dos portugueses a 23 de Abril de 1482, na foz do rio zaire, embarcação chefiada pelo português Diogo Cão. No mesmo local ergueram um padrão que dizia: «na era da criação do mundo de 6681 anos, do nascimento de nosso Senhor 1482 anos o mui alto, mui excelente e mui poderoso Príncipe El-Rei D. João II de Portugal, mandou descobrir estas terras e pôr estes padrões por Diogo Cão, escudeiro da sua casa» (LOURENÇO, 2003:13). Ou, em 1484 (VALAHU, 1968:22). São duas datas diferentes, mas assinalam o mesmo

acontecimento: chegada de Diogo Cão à foz do rio Zaire capital do reino do Congo. Os interesses económicos estiveram na base destas expedições<sup>35</sup>.

A preocupação inicial de Portugal nada tinha a ver com a educação. Os fatores comerciais imperavam na altura sobrepondo-se aos valores referentes à vida e ao desenvolvimento humano. Nesta época as antigas metrópoles estavam mais interessadas em enriquecer-se em detrimento da África e do tecido humano que aí habitava, feito objeto. Desta feita, é fácil falar da parte histórica da educação em Angola antes e depois da sua oficialização pelo Estado Português. A maior dificuldade da nossa pesquisa prende-se com a ausência notória da literatura. Não há muitas obras especializadas que se debrucem sobre esta temática importante para a (re) construção da história da educação deste país. Angola, como boa parte dos países africanos colonizados, a sua história está ligada aos países colonizadores.

A educação formal em Angola inicialmente esteve a cargo dos missionários. As colónias eram consideradas lugares privilegiados para a missão. Nesta época o objetivo consubstanciava-se na criação de “espírito imperial”. Era um alargamento do Estado português para lá das fronteiras continentais. No entanto a Igreja era chamada a colaborar na educação dos nativos, inculcando-os valores civilizacionais, tais como: trabalho manual, ensino da língua portuguesa, patriotismo e religião. Isto suscitaria o aumento de escolas primárias e secundárias. As escolas primárias eram maioritariamente frequentadas por europeus e descendentes de uma assimilada pequena burguesia urbana angolana, fixada quase toda nas cidades de Luanda e Benguela. Para os chamados “indígenas” o ensino da matemática não fazia parte dos programas curriculares. Nas trocas comerciais os nativos eram enganados facilmente por não saberem contar. As escolas construídas estavam quase todas, senão mesmo todas, nas zonas urbanas. Daí que podemos compreender a herança histórica que Angola pós independente recebe. É um processo educacional que nasce defeituoso e dificilmente nos livraremos dele se não houver esforços conjugados. Depois de quase quatrocentos anos de ocupação, Portugal oficializa o ensino em Angola:

---

<sup>35</sup> **Motivos Económicos:** exploração das riquezas encontradas em territórios ora, descobertos; **Motivos Políticos:** extensão do Império português ou dilatação do Reino; **Motivos Religiosos:** dilatação da fé cristã entre os povos africanos (MUACA, 1991:30).

«Relativamente à educação, o Ensino Oficial tem o seu início, em Angola, através do decreto de 14 de Agosto de 1845, quando o Estado português assumiu definitivamente a condução do ensino em todo o espaço de jurisdição portuguesa e passou a organizá-lo em novas bases, tornando-o laico. Em 1869, data da abolição da escravatura em todas as possessões portuguesas, é também criada a província de Angola. É decretado o direito do Estado de dar provimento à criação e instalação de escolas, bem como o de fiscalizar a atividade docente» (Decreto de 30 de Novembro de 1869, Cit. in ODM, 2010: 30-31).

Com a queda da monarquia, e a instauração da 1ª República a 5 de Outubro de 1910, não foram notadas alterações em relação a uma maior equidade entre europeus e africanos nas colónias já que a Constituição da República Portuguesa de 1911 mantinha o dever dos “indígenas” terem, obrigatoriamente, de trabalhar pelo menos dois anos. Mas passou a proibir aos patrões de utilizarem castigos corporais.

Um dado a reter para este nosso estudo: “em 1921, através do decreto nº 77, do governador provincial de Angola, o general Norton de Matos ocorre a **proibição do ensino das línguas africanas em escolas públicas e missões religiosas**” (Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª série, de 9 de Dezembro, 1921, Cit. in BINJI, 2013:34). Com o fim da 1ª República e a instauração do Estado Novo, em 1933, período caracterizado por um regime fascista, a situação da escolarização dos angolanos manteve-se praticamente inalterável até 1961, altura em que um grupo de nacionalistas angolanos dá início à luta armada de libertação nacional, com o assalto às prisões de Luanda, a 4 de Fevereiro.

Do ponto de vista educacional e com o fim da Lei do Indigenato, um maior número de crianças angolanas passou, finalmente, a ter um maior acesso à instrução primária. Porém o processo de consciência independentista já havia começado, pois a grande maioria dos países africanos ao sul do Sahara já tinha alcançado a sua autonomização política na década de 60.

Depois da independência de Angola e com a criação do Ministério da Educação e Cultura (Lei 1/75) simultaneamente, fez-se tomar a primeira medida política de maior impacto e relevância que se prende com o início da “Campanha Nacional de Alfabetização”, a 22 de Novembro de 1976 e, dois anos mais tarde (1978), passou-se para o segundo passo que foi o da implantação de um “Novo

Sistema de Educação e Ensino”. Contudo, para além do contexto de guerra civil prevaemente nesta altura, a gratuidade da instrução, o baixo número e qualidade de professores existentes e as poucas instituições educativas herdadas do colonialismo geraram, no seu todo, uma explosão escolar.

A partir de 1981 o sistema de ensino ameaçou a sentir-se asfiziado. Posteriormente, em 1986, com a realização do diagnóstico do Subsistema do Ensino de Base Regular se confirmou que, o mesmo, não era rentável, uma vez que “em cada 1.000 alunos que ingressava na 1ª classe, somente 142 concluíam o I nível, dos quais 34 transitavam sem repetições de classe, 43 com uma repetição e 65 com duas ou três repetições”. Em 1988, iniciam-se as “Medidas para o Saneamento e Estabilização do Sistema de Educação e Ensino” e a “Constituição das Bases Gerais para um Novo Modelo”.

Em 1989 começam as negociações do Governo com o Banco Mundial, visando a obtenção de financiamentos para o reforço institucional do sector educativo. Em 1990, surge o “Projeto de Reformulação do Sistema Educativo” e são aprovados os “Fundamentos para o Novo Modelo de Sistema Educativo”. Em 1991, na sequência da Conferência de Jomtien sobre Educação para Todos, (de 5 a 9 de Março de 1990) o Governo angolano promove a realização de uma “Mesa Redonda sobre Educação para Todos” (22 a 27 de Julho), define o quinquénio 1991/1995 como o da “Preparação e Reformulação do Sistema Educativo” e reinicia a atividade do ensino privado em Angola (Lei 18/91). Foi nesta altura que se abriram vários colégios em todo o país e alguns sem qualidade desejável [JOMTIEN, 1990, Cit. in ODM, 2010:31].

Na mesma senda realizou-se em 1992, o “Exame Sectorial da Educação” (22 de Julho a 31 de Agosto), um segundo diagnóstico ao sistema educativo aos níveis macro, meso e micro-sociológico. Em 1995, o “Plano Quadro Nacional de Reestruturação do Sistema Educativo” (Maio), um ano depois da assinatura do Protocolo de Lusaka entre as forças beligerantes do MPLA e da UNITA. Porém, em 1997, com o adiamento sistemático do processo de reforma educativa e devido às situações político-militares prevaementes, o sistema educativo ameaçou entrar em colapso total. Sendo que, em 2001, o Conselho de Ministros aprovou a **“Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação”** (Agosto), que teve em conta

o **“Fórum Mundial de Educação”**, que decorreu em Dakar (entre os dias 26 e 28 de Abril de 2000) e os Objetivos e Metas da **“Cimeira Mundial sobre a Infância em Nova Iorque”** (Setembro de 2000), também conhecida pela Cimeira do Milénio. Por outro lado a casa das leis (Assembleia Nacional) homologou a primeira **“Lei de Bases do Sistema de Educação”** em 31 de Dezembro de 2001.

Depois de várias tentativas fracassadas para pôr fim à guerra fratricida, eis o “sopro” da esperança reanimada: em 2002, o país encontrou o caminho para uma paz duradoura e em 2004, o Governo inicia, finalmente, a anunciada reforma educativa» [DAKAR, 2000, Cit. in ODM, 2010:30-32].

## 5.2 Organização do Sistema Educativo em Angola

Vamos apresentar alguns números que demonstram os níveis de escolaridades na fase já referida:

- «De 1990 à 1992, a taxa bruta de escolaridade atingiu cerca de 82% no ensino primário, no país. A partir de 1992, a situação piora estimando-se que o número de crianças em idade pré-escolar ultrapasse dois milhões, mas somente 1% dessas crianças têm possibilidade de acesso»;~
- «No ano letivo 1994/95, foram matriculados cerca de 101 mil crianças o que equivale a uma taxa bruta de matrícula na ordem dos 15%. A população em idade escolar dentro do Sistema Escolar, dos 6 aos 14 anos é de 4.290.000 e fora do sistema é de 2.020.442, isto é 41,3%»<sup>36</sup>;
- «No ano letivo de 1996, da população angolana em idade escolar dos 6 aos 14 anos, cerca de 70% corria o risco de cair no analfabetismo, por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Segundo estimativas a taxa de analfabetismo é de 60%»;
- «A população analfabeta com mais de 15 anos em 1995 foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas das quais 2,5 milhões são mulheres. Para atenuar o fraco poder de absorção da rede escolar, foram criados no ensino primário, o horário triplo e as turmas pletóricas, com 60 a 80 alunos»;

---

<sup>36</sup> É um desafio desenvolver uma história da educação em Angola atendendo ao crescimento demográfico e ao mesmo tempo, taxas elevadas de mortalidade infantil e ausências de escolas no meio rural. Para compreendermos esta fase, é importante fazer recurso à história que nos conduziu à independência: o golpe militar ocorrido em Portugal, a 25 de Abril de 1974 - face às complexas consequências que o mesmo acarretava (políticas e também económicas), teve um profundo impacto nas antigas colónias, especificamente, em Angola.

- É neste contexto, deveras adverso, que se iniciam os primeiros passos para preparação da 2ª reforma do Sistema de Educação angolano (INIDE/2003:3).

Os números aqui apresentados são espantosos, mas ainda questionáveis porque na altura em que ocorrem estas estatísticas não se tinha atualizado o Censo Populacional no país. A Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE) angolano N° 13/01 de 31 de Dezembro, aprovada pela Assembleia Nacional da República de Angola, depois da independência (1975) seguida de tentativas de reformas estrutura o ensino da seguinte forma:

<b>Subsistema de Educação Pré-Escolar</b>	Este subsistema só funciona nas cidades. As crianças da aldeia entram já com atraso escolar
<b>Subsistema do Ensino Geral</b>	
<b>Subsistema do Ensino Técnico-Profissional</b>	
<b>Subsistema de Formação de Professores</b>	
<b>Subsistema da Educação de Adultos</b>	Regista-se também uma fraqueza enorme neste subsistema. As poucas escolas que existem nas aldeias não estão em condições para acolher os alunos no período oposto (a noite). As Igrejas têm minimizado este aspeto através de campanhas de alfabetização
<b>Subsistema do Ensino Superior [INIDE, 2003:2]</b>	

Quadro 2 – Sistema de ensino angolano

A educação pré-escolar tem duração de seis (6) anos e divide-se em duas partes:

1. **Creche** – vai dos 3 meses aos 3 anos;
2. **Jardim infantil** – vai dos 3 anos aos 6 anos (BINJI Pedro, 2013:85; [INIDE] LBSE N° 13/01, Art. 10 e 13). Na eventualidade de alguma criança não ter beneficiado desta oferta educativa dirigida à infância até aos cinco anos, o Ministério da Educação aconselha que deve frequentar a classe de iniciação [INIDE- LBSE N° 13/01, Art. 51].

Este subsistema tem por objetivos possibilitar:

- «Ao aluno o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades, em complemento da sua formação escolar» [INIDE - LBSE N° 13/01, Art. 49].
- O Subsistema de Ensino Geral é composto por seis (6) Classes, consideradas obrigatórias. É caracterizado pela monodocência, o que implica ter para além do professor/professora da monodocência, mais dois para línguas nativas e Expressão motora (Educação Física). A Reforma curricular em Angola fundamentou-se nos três pontos seguintes: «Adoção de um esquema básico de desenvolvimento curricular estruturado nas componentes de Formação Geral»; «Articulação das diferentes componentes, tanto do ponto de vista vertical como horizontal» [INIDE 2001: 6];
- «Orientação de toda a ação pedagógica para a formação integral do aluno à base do desenvolvimento de atitudes, consciencialização de valores - considerando a multiplicidade de culturas e de variações etnolinguísticas presentes no país e a aquisição de conhecimentos interrelacionados com as aptidões e capacidades que favoreçam a prossecução de estudos» [INIDE 2001: 6].

Para melhor compreendermos o processo da descentralização da educação em Angola podemos observar o seguinte Quadro 3:

<b>Nível escolar</b>	<b>Vários estabelecimentos</b> - com órgãos próprios de gestão pedagógica, administrativa e financeira – integram: professores, a família, parceiros e representação do poder local
<b>Nível local</b>	<b>Delegações municipais de educação:</b> cria autonomia, coordena e gere as atividades do município na área da educação; gestão dos recursos humanos; desenvolve a ação social da escola, vela pela construção e manutenção, aquisição dos equipamentos educativos
<b>Nível provincial</b>	<b>Direções provinciais da Educação:</b> cumpre a função normativa; coordena todo o sistema de ensino geral; controla os recursos financeiros; vela pela formação permanente dos professores e a atividade inspetiva regional
<b>Nível central</b>	<b>Ministério da Educação:</b> Órgão máximo para a execução das políticas educativas; função normativa e planeamento a nível global; coordena os projetos e financiamentos e também reserva-se-lhe o poder de controlo e inspetivo de outros setores ou níveis a ele inerentes (BINJI, 2013:83) <sup>37</sup> .

Quadro 3 - Sistematização do processo da descentralização da educação em Angola

A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após a independência nacional, é aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino cuja implementação iniciou-se em 1978 e que tem como princípios gerais:

- Oportunidades no acesso e continuação dos estudos;
- Gratuitidade do ensino a todos os níveis;
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente (INIDE, 2003:2).

Este Sistema de ensino era constituído por um ensino geral de base de 8 classes (das quais as 4 primeiras, obrigatórias), por um ensino Pré-universitário com

<sup>37</sup> **Observação:** numa só palavra pode dizer-se que a descentralização educativa é expressão inequívoca da democracia. Precisamos caminhar mais, pois passando pela diversidade educativa da escola angolana, ainda é notória a “retórica” da descentralização.



seis semestres, um Ensino Médio de 4 anos (com dois ramos, nomeadamente, técnicos e normal) e um Ensino Superior. Em 1977 Angola dispunha apenas cerca de 25 mil professores pobremente formados. O maior impacto tangível do novo Sistema de Educação constitui numa explosão escolar que se traduziu na grande afluência da população estudantil às escolas, pois se em 1974, estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980, esse número já era superior a 1,8 milhões. Não foi possível manter esses indicadores, pois que o país apesar de independente continuou mergulhado numa guerra fratricida, cujas consequências faziam-se sentir principalmente nas zonas rurais. Efeitos profundamente nocivos refletiram-se nas infraestruturas escolares. Muitas escolas foram destruídas neste período da guerra civil (INIDE, 2003:2).

A primeira revisão do **“Sistema de Ensino” ministrado em Angola foi feita em 1986**, cuja intenção e objetivos era fazer um diagnóstico sobre a qualidade de ensino. Nesta altura Angola vivia numa situação complicada de guerra. No período histórico em referência o país era conduzido pelo sistema político **“mono partidarismo fundamentado no marxismo - leninista”**, que veio “aparentemente cair” em 1990 com o cessar-fogo registado entre as forças beligerantes do MPLA e da UNITA<sup>38</sup>.

A guerra fez com que as cidades registassem grandes fluxos de população que, aí se dirigiram por serem lugares mais seguros. Isto veio aumentar a grande concentração populacional nas capitais de certas províncias nomeadamente, Lubango, Benguela, e principalmente Luanda. Assim, mais de metade da população escolar distribui-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huíla (13%). Nas restantes províncias essa frequência não alcança os 10%. A frágil e sobressaturada rede escolar do país sucumbe essencialmente nas províncias citadas. Em Luanda, há muito que não existe a classe de iniciação. Em termos percentuais antes da reforma educativa de 2004 registou-se: 70,4% no 1º nível, 10,9% no 2º nível e 5,8% no 3º nível (INIDE/2003:3).

---

<sup>38</sup> A guerra é uma realidade nociva em todos os sentidos, não só destruiu vidas humanas e inúmeras escolas como também adiou por largos anos o desenvolvimento de um país jovem que muito se esperava dele. Aumentou a miséria do povo perpetuando os obscuros 5 séculos da colonização; dividindo e opondo as tribos angolanas umas às outras. Neste período dramático da história de Angola as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos, no lugar da “caneta na mão” para compor poemas, foram forçados a colocar uma “arma de fogo” para “anular” a vida.

A **Nova Era para Angola** é marcada pela morte do Dr. Jonas Malheiro Savimbi – líder do partido UNITA (a 22 de Fevereiro de 2002). A partir daí registou-se em Angola o calar das armas excetuando na província de Cabinda, onde até hoje a insegurança é notória. São 14 anos de paz (assinatura do Memorandum de entendimento entre as partes beligerantes: MPLA e UNITA - 4 de Abril de 2002). É neste período que se centra a nossa abordagem sobre a Escola num País” que regista grandes transformações políticas, económicas, culturais e sociais. Angola é um país que renasce das “cinzas”. A sua evolução depende em parte da sua força de vontade. O desenvolvimento *versus* crescimento económico de Angola está centrado nas grandes cidades, como Luanda principalmente, mas também Huambo e Benguela.

No triénio 2007 – 2010, o governo angolano fez um esforço para a construção de um número considerável de escolas. 90% destas escolas foram construídas em ambientes urbanos. Seguidamente fez-se a “Reforma Educativa”, muito contestada na forma da sua implementação, mas imposta politicamente. Mesmo assim ainda vemos crianças a estudar debaixo das árvores e as escolas do meio rural continuam num estado degradante e sem dignidade para responderem às ansiedades e às aspirações da sociedade do “campo”. No âmbito da educação, a primeira “reforma” seria a “estrutural” que corresponde à requalificação da rede escolar e na transformação e conscientização dos professores que com o seu saber ser, estar e agir, vão transformar a sociedade, que ensinando, aprendem (FREIRE, 2001: 68).

A escola é importante para o desenvolvimento humano e não só. No contexto colonial a educação não era para “todos”. As populações, regra geral eram excluídas do ensino. Alguns centros escolares existentes em Angola foram construídos pelo governo português e entregues ou confiados administrativamente a determinadas Congregações religiosas, sobretudo femininas. Os mesmos centros escolares serviam para educar os filhos dos portugueses residentes em Angola. Para os nativos, só aqueles pais assimilados e abastados, podiam ter os filhos nestas Escolas. O ensino era até à 4ª Classe para os nacionais. Por último, para além da deficiência em número de escolas nas aldeias ou regiões, verificava-se a falta de material escolar, tais como: carteiras, quadros, livros ou manuais, cadernos, giz, etc. (CABRAL, 2005: 147).

A descolonização da África portuguesa não foi pacífica, fruto dos últimos acontecimentos vividos em Portugal. Numa única palavra: tinha terminado a “caça” e

instala-se um clima de total desconforto entre os caçadores. Quando decorria a revolução de 25 de Abril de 1974, em Angola as escolas de Luanda ficaram ocupadas pelos alunos dissidentes que proclamaram o dia de luto académico. Nestes movimentos de revolta não estavam só os nativos ou negros, mas também brancos e mestiços que queriam **aprender na escola a sua própria realidade** como por ex. Geografia de Angola e não a de Portugal (FIGUEIREDO, 2012: 33-36).

Angola necessita de uma verdadeira democratização e identidade própria da escola, criando mais autonomia aos professores e aos alunos e fazer com que a comunidade local seja mais participativa no governo e gestão da escola, como afirma Paulo Freire (FREIRE, 2001: 73). É uma luta difícil, mas nada impossível, termos uma escola democrática e participativa. Uma escola aberta, capaz de coabitar com os elementos externos. A escola para todos é ainda uma retórica. As utopias fazem parte do existir pensante. Mas cabe a todos, (políticos - governantes, professores, alunos e a comunidade local), lutar e primar por um ensino abrangente, envolvente e de qualidade.

### 5.3 A Presença da Escola no Meio Rural

Eugénio Alves da Silva e Maria J. Carvalho apresentam algumas características da Escola angolana em meio rural. No meio rural em Angola, vive cerca de metade da população, pode ser caracterizada, em linhas gerais, por indicadores desfavoráveis que configuram um quadro de baixo desenvolvimento. Os autores apresentam os seguintes indicadores:

- Modo de vida simples, à margem das tecnologias e do mundo letrado;
- Recurso a ferramentas e equipamentos tradicionais;
- Povoações dispersas, isoladas, com limitadas condições básicas de vida;
- Elevados índices de pobreza (68%) e de analfabetismo (46% para os homens e 66% para as mulheres);
- Apenas 31% da população rural sem acesso a fontes de água potável;
- Tradições culturais enraizadas e preservação da identidade cultural;
- Valorização dos ritos de passagem à idade adulta;
- Prevalência de lógicas da gerontocracia;

- Algum fechamento à influência externa, acentuando uma tendência ao conservadorismo (SILVA & CARVALHO, 2009: 2404).

Neste meio a função social da mulher liga-se ao casamento, à maternidade e à educação dos filhos, fatores de que depende a sua dignidade. Valoriza-se a sua função de educadora expressa no provérbio que afirma que “se se quer educar um homem, eduque-se a criança, se, se quer educar uma aldeia, eduque-se a mulher”. Apesar disso, a sua visibilidade social é reduzida e a sua intervenção na vida comunitária raramente extravasa o contexto doméstico. Este quadro desfavorável torna difícil a vida às pessoas, remetendo-as para condições pouco dignas de existência, com reflexos negativos na assunção da cidadania. Em contrapartida, estas pessoas agarram-se à tradição cultural mediante a qual tentam resgatar o sentido de identidade e dignidade, reportados aos valores da comunidade (SILVA & CARVALHO, 2009: 2404).

Segundo os dados provisórios do último Censo realizado em Maio de 2014, Angola conta com uma população estimada em 24 milhões e 300 mil habitantes. A maioria vive nas aldeias em condições de pobreza extrema (a rede escolar e sanitária é fraca e até inexistente, em alguns casos). Em África, a constituição de bairros nas aldeias, não é muito frequente. Ainda vemos aldeias dispersas pela mata fora. Pode explicar-se pelo fato das pessoas dependerem do campo. Neste sentido seria difícil juntar as famílias num bairro, onde cada um tem o seu gado - como força de trabalho e outros animais. As aldeias, não têm comparação possível com as cidades. Estão votadas ao esquecimento.

Assiste-se a fortes desigualdades sociais entre a cidade e a aldeia. No entanto, associamos a tudo isto a questão da globalização nas suas variadas formas. O senso comum considera a globalização como o “grande catalisador” de “grandes males sociais” – existe um olhar desconfiado sobre a globalização. Para tal apresentamos alguns rostos da globalização recolhidos por Nicholas C. Burbules e Carlos Alberto Torres. Estes autores expõem a globalização da seguinte forma:

- Marca o surgimento de Instituições supranacionais – cujas decisões interferem, moldam e limitam as políticas dos Estados específicos;

- Impacto dos processos económicos globais – estes incluem alguns elementos fundamentais para a sustentabilidade económica e social: a produção, o consumo, o comércio, a abundância de capital e a interdependência monetária;
- Para outros é a ascensão do neoliberalismo centrado no discurso político hegemónico;
- Ainda é vista como o brotar de novas formas culturais que se consubstanciam nos meios e tecnologias de comunicação globais. Os mesmos moldam as relações de “afiliação, identidade e interação dentro e através dos cenários culturais locais”;
- Conjunto de mudanças percebidas – legitima-se o apoio e a supressão da oposição da mudança. Estamos perante ao que os autores vão chamar de “forças maiores”. Por destacar-se: uma competição global onde é preciso responder às exigências do FMI e do Banco Mundial; tonifica-se as obrigações para com as alianças regionais. Neste sentido, o Estado fica incapacitado, sem escolha, fica entalado perante regras que ele próprio não criou (BURBULES & TORRES, 2004:11).

Boaventura de Sousa Santos, apresenta as três inovações institucionais acopladas à globalização económica, sustentada pelo consenso neoliberal:

«Restrições drásticas à regulação estatal da economia; novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovações suscetíveis de serem objeto de propriedade intelectual; subordinação dos Estados nacionais às exigências multilaterais, tais como o Banco Mundial, FMI e a Organização Mundial do comércio» (SANTOS, 2001: 36-37).

Chossudovsky é de opinião de que a intervenção direta destas Instituições na vida económica e social das nações gera a “Globalização da pobreza” (CHOSSUDOYSKY, Cit. in SANTOS, 2001: 41). Contudo, plenificam-se as desigualdades no meio rural, onde a escola é chamada a desenvolver a sua ação, libertando as mentes e combatendo a pobreza extensiva.

A tudo isto associa-se hoje os movimentos antiglobalização por todo o mundo, mesmo sem aquela expressividade notória. Chamados também por “altermundialização” ou alternativos. Segundo Alain Touraine, a globalização “define uma etapa da modernidade” que se fundamenta na revolução industrial. Ela está presente nos modos de gestão da mudança histórica. Desta feita a globalização vai

caraterizar-se como um modo “capitalista extremo da modernização”. É importante não a confundirmos com a Sociedade feudal, Sociedade industrial e a guerra fria ou “quente”. Esta, por sua vez, faz parte do mundo das concorrências, dos confrontos e dos impérios.

No dizer de Alain Touraine, a globalização não faz parte do universo das sociedades e dos seus problemas internos, incluindo as lutas de classes. A globalização mobiliza à sua volta uma gama de fatores de reivindicações que pretendiam convergir num único projeto: altermundialização (TOURAINÉ, 2005:37). Durante muitos anos, e em variados contextos e circunstâncias, a história humana tem vindo a assistir a endeusação ou divinização da economia mundial, apadrinhada pelo neocapitalismo que para alguns críticos sociais encaram-na como uma “construção posta ao serviço dos privilegiados e em detrimento dos mais pobres”.

Neste texto vemos que o objetivo do movimento antiglobal não é colocar-se à margem do desenvolvimento ou do crescimento económico; não é estar contra a abertura mundial da produção e das trocas; é uma alternativa que não esmague os fracos, os interesses locais, olhe e vele pelas minorias e o meio ambiente e não em proveito exclusivamente dos que já são donos da riqueza, do poder e das influências (TOURAINÉ, 2005:37).

Entre o povo Umbundu, a presença da Escola no seu meio social nunca foi problema, isto talvez por ter tido no passado grandes laços com a civilização ocidental (portuguesa). É um povo lutador, sofredor, obediente, alegre, acolhedor e gosta de aprender com os outros. Sempre mostrou interesse para as aprendizagens, daí a ligação que manteve com as escolas que existiam nas missões Católicas e Evangélicas ou Protestantes. Pelo nome deste povo percebe-se claramente, que são povos provenientes do nevoeiro (ombundu ou simplesmente, mbundu), residentes nas regiões planálticas de Angola (WHEELER, 2011:34).

Douglas Wheeler afirma que estes povos têm por língua o **Umbundu**. Pode designar o indivíduo na sua singularidade ou uma coletividade (no caso, ovimbundu) e a língua falada pelos mesmos povos. Apesar da guerra que se abateu duramente nestas regiões habitadas pelos ovimbundu (**Huambo, Bié, interior de Benguela e da Província Huíla**), estes povos constituem o “grupo cultural” mais numeroso,

calculando-se estimativamente em 1,7 milhões de pessoas (WHEELER, 2011:34). A situação já referida de guerras associa-se à procura de melhores terras para o cultivo e pastagens do seu gado e, sistematicamente, desenvolver o comércio com outros povos vizinhos ou os que se encontram mais distanciados<sup>39</sup>.

Se a história do passado deste povo não fosse marcada por registos escravagistas, podia dizer-se que o mesmo povo já constituiu um manancial de guias dos portugueses para se atingir o interior de Angola (WHEELER, 2011:34)<sup>40</sup>.

Anthony Giddens nos seus estudos apresenta a situação duma menina africana da Nigéria, chamada Sakina, que não teve a sorte de frequentar uma escola mas, que mantinha a esperança de um dia saber ler o santo Alcorão. Como vemos neste texto não é por vontade própria que Sakina não aprendeu a ler nem a escrever. Há vários fatores que poderão intervir:

- O primeiro podia estar relacionado com a maneira como a tribo “Tundun kose”, excluía as meninas da escola;
- Outro fator está relacionar-se-ia com a pobreza que o povo atravessa principalmente nas aldeias - o pai da menina não dispunha de valores monetários para a formação da filha. Por isso não a inscreveu numa escola, simplesmente recebia a educação informal dada na família e na convivência com outras pessoas da aldeia;
- Por último a escola encontrava-se distante da povoação, situação, muito similar de outros países africanos, onde as políticas favorecem mais a cidade que a aldeia (GIDDENS, 2013:942).

A realidade apresentada neste texto é quase geral em África, sobretudo, nos países “mais pobres” não só de recursos naturais, mas de políticas educativas que inviabilizam o acesso à Escola condicionando desta forma o próprio processo do ensino/aprendizagem. A menina Sakina, privada da escola pelo contexto que a circunda, hoje na reflexão educacional está presente em toda a África, mormente em

---

<sup>39</sup> Estas notas demonstram que são povos trabalhadores, acolhedores, conviviais e migratórios. O povo Umbundu, dada a sua capacidade relacional e sapiencial, tem-se destacado como grande assimilador das outras culturas e não como assimilado. Temos exemplos vivos, observando atentamente as movimentações que se têm verificado ao longo da história, a sua aproximação ao colono português, por exemplo, mais do que uma subjugação, foi uma grande mola impulsora na linha de aprender a “ser”, cultivando a mente pela ciência. Hoje em toda Angola, isto é, nas 18 Províncias, encontramos um número considerável de indivíduos pertencentes a este grande grupo étnico linguístico. A sua entrega ao trabalho e massificação, tem merecido da parte dos outros povos, atitudes de recusa e exclusão social.

<sup>40</sup> É um povo que explícita ou implicitamente, participou nas descobertas das zonas mais recônditas do país. É um povo que gosta de viver bem, pacífico e alegre. Facilmente, aceitou a escola.

Angola onde vemos determinados pais ainda “presos” nas suas “convicções” culturais, não deixando seus filhos estudar com o pretexto de que eles fazem falta no trabalho doméstico ou do campo e outros que não inscrevem seus filhos numa escola porque não têm com que pagar a formação dos mesmos.

Procuramos referir o que acontece na nossa realidade: a partir da documentação – o tempo e as voltas que dão os pais para tratarem das Cédulas de registos de nascimento e bilhetes de Identidade. Ninguém teria tanto tempo para ficar duas semanas ou mais para a aquisição desta documentação exigida pela escola no ato da inscrição. Até, nalguns casos, as pessoas percorrem mais de 50 km para chegar a uma administração ou a um posto de Registo civil porque a aldeia não possui estas estruturas administrativas.

Em Angola as políticas educativas emanadas do governo (Ministério da Educação) apresentam um rosto com duas faces. Para quem olha para os “pacotes” legislativos, à primeira vista vê o “esforço” que o executivo angolano tem evidenciado na área da Educação. Mas existem pormenores que são esquecidos e desconhecidos: a escola presente no meio rural não tem as mesmas condições que a que se encontra numa zona urbana; podemos partir da própria configuração estrutural que não existe; falta de uma inspeção rigorosa e regular; a qualidade de ensino deixa muito a desejar. Se colocarmos duas crianças, uma da aldeia e a outra da cidade, com a mesma idade e o mesmo nível de escolaridade, encontraremos diferenças abismais.

A criança da cidade cresce num meio em que tudo joga a seu favor. Tem o essencial para crescer saudável. Os jardins infantis que entram nos níveis de escolaridade só existem nas cidades. Isto leva-nos a pensar: que tipo de criança a escola no meio rural espera para frequentar a 1ª classe? Na aldeia a criança cresce num ambiente agreste que a condena para o fracasso; e nem todos os pais têm condições financeiras para inscrever os seus filhos e suas filhas numa escola localizada na cidade, onde a educação formal é vista em moldes modernos e com tudo que isto comporta.

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento, Tomé Bahía de Sousa e Fernando Ilídio Ferreira, num estudo que fizeram sobre a escola no meio rural, apuraram que “as



escolas do 1º ciclo situadas em contextos rurais vivem uma dupla exclusão no campo educativo” - eles avançam/apresentam neste estudo alguns dados:

- A escola primária vive fundamentalmente subalternizada no âmbito das políticas públicas reformadoras da educação;
- Redução do seu reconhecimento na sociedade local dos seus sucessos ou insucessos;
- São escolas geograficamente isoladas – inseridas num contexto de despovoamento e com pouca visibilidade pública. Raros são os casos em que são lembradas;
- O outro elemento a ter em conta nesta dupla dimensão de exclusividade, prende-se com a componente investigativa (SARMENTO, SOUSA & FERREIRA, 1998:15).

Em linhas gerais a escola em contexto rural em Angola ainda não mereceu um estudo, uma abordagem, uma reflexão séria. Fala-se da Escola numa forma geral e esquece-se das particularidades e especificidades de cada escola e região. A escola angolana no geral está inserida num meio não homogéneo, portanto a sua abordagem pela complexidade e pertinência respetivamente também não deve ser homogénea.

É preciso atender os variados contextos culturais que convivem com a realidade educativa. Neste estudo é a própria realidade rural que nos convida a fazer uma pesquisa para que num futuro próximo ajude e apresente as escolas abandonadas no “meio do bosque” e integrá-las no universo educacional a nível nacional e até mundial. É preciso ir ao meio (fazer estudos de campo) para retirar do meio rural contributos valiosos no âmbito das ciências e fazer das escolas em contexto rural um “lugar conhecido e reconhecido” por todos, numa Angola em profundas transformações. A investigação científica é fundamental em todas as áreas do saber.

Angola é um país que nas últimas décadas tem verificado um acentuado crescimento rumo ao desenvolvimento sustentável, tem falhado imenso na investigação. É importante desenvolver políticas educativas que viabilizem este processo complexo, mas necessário, da investigação científica. Para tal é relevante a criação de bolsas de estudo destinadas à “investigação”. Existem gabinetes de investigação, mas a prática e os resultados são escassos. As entidades patronais “fiam-se” bastante em dados estatísticos (que dependem muito da honestidade e sentido de

responsabilidade de quem elabora e apresenta os mesmos dados), desconhecendo a realidade como tal.

#### 5.4 A Educação como Alavanca da Mudança

Antes de abordarmos a questão referente à educação em Angola, vamos desenvolver temáticas atinentes à grande mobilidade social. Vivemos num mundo onde não só emigram as pessoas como também os discursos. As ideias fixas são derrubadas pelos discursos correntes, que brotam da dimensão insaciável do humano contemporâneo. Neste trabalho vamos procurar abordar a questão da mudança no geral e que se reflete também na arena educacional. O marxismo oferece-nos uma “estrada” para percorrer.

A mudança social para as sociedades modernas, segundo Marx, fixa-se ou centra-se no capitalismo. Desta forma ela surge como uma pressão exercida a favor de uma transformação económica que integra a produção do capitalismo. Por tudo que se sabe do capitalismo, vemos que é um sistema económico muito dinâmico que pugna pela competição. Para Karl Marx o “capitalismo é um sistema em expansão que avança pelo mundo” (MARX, Cit. in GIDDENS, 2013: 95).

Para alguns críticos, contrariando a ideia de Marx, afirmam que as mudanças sociais só dependem do desenvolvimento económico. Max Weber, por exemplo, fala numa alternativa para a mudança social: os **fatores não económicos** têm a sua relevância para o desenvolvimento das sociedades modernas. Podemos apreender esta constatação a partir da sua obra intitulada: *“A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”* – onde realça a defesa dos valores religiosos (GIDDENS, 2013: 96).

Como vemos nesta luta desigual, no mundo não há pensamentos homogêneos. Existe uma variedade de pensamentos que nos relançam para novos horizontes. Ulrich Beck, por exemplo, discorda com os pensadores pós-modernos. Fala numa alternativa: **“a segunda modernidade”**, onde as instituições são convocadas a serem globais, enquanto vida corrente, libertando-se do jugo da tradição e do costume. Em África estes dois elementos têm grande peso na vida diária dos indivíduos e das sociedades em geral. Beck fala da sociedade de “risco” que vem se firmando nos nossos dias, em detrimento da sociedade industrial. Beck é sociólogo alemão que

defende as políticas ecológicas, o meio ambiente. Segundo a sua teoria é que os riscos atuais afetam: O global, isto é, todos os países, todas as classes sociais e as consequências globais atingem não só as pessoas, mas também a própria natureza (GIDDENS, 2013: 106).

Para exemplificar, ele encontra dois polos que não cabem num só território, numa política ou decisão local: o **terrorismo e a poluição** saem das fronteiras geográficas e das políticas locais. Um dos problemas que Beck encontra, prende-se com a incapacidade do Estado-Nação deixar de responder ou melhor, não conseguir lidar com o “mundo de riscos globais” (GIDDENS, 2013: 104 - 105). Neste prisma de ideias, Beck alerta para o surgimento de “**novas formas de ativismo**”. Designando-a de “subpolítica”. Esta nova forma, insere-se na atuação de determinados grupos sociais e agências fora do âmbito da democracia política. Assim sendo, temos **movimentos ou grupos ecológicos, a defesa dos direitos do consumidor ou dos direitos humanos**. Existe aqui uma ideia crucial: a responsabilidade de tudo que tem que ver com a pessoa humana e a natureza, não deve só recair sobre os políticos ou os cientistas. Exige-se a participação de todos. (GIDDENS, 2013: 106). Mas para que este “sonho” seja factível, é relevante formar a consciência do povo, dos grupos que devem intervir, influenciar as políticas adotadas pelo Estado.

No estudo das mudanças sociais é importante convocar os seguintes pontos que servem de partida para a nossa reflexão: a Revolução industrial, a Inovação tecnológica, a Divisão do trabalho e o Acréscimo da produção. Conforme vimos atrás, as tendências recentes para falarem da mudança social construíram o seu habitat no desenvolvimento económico e na modernização dos meios. No entanto, o desenvolvimento circunscrever-se-ia no crescimento do rendimento nacional e na elevação do nível de vida das pessoas. A modernização prendia-se na construção de um modelo organizacional que se baseia na adaptação entre a sociedade e as condições de progresso, geradas pela ciência, técnica, economia, cultura e a política (FERREIRA & MARQUES, 2013: 531).

Agora vem à tona um elemento ainda não referenciado neste trabalho: a **perspetiva evolucionista**, defendida por alguns autores do século XIX. Partindo desta perspetiva evolucionista, a mudança social é vista/ocorre através de “fases” ou de “estados” estruturais – na qual domina a nota da evolução do simples ao complexo;

do rudimentar ao composto; do inferior ao superior. Nisto fazemos referência aos seguintes postulados:

- A lei dos três estádios de Augusto Comte - teológico, metafísico e positivo);
- Os tipos - ideais de comunidade e da sociedade em Tönnies;
- A noção de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica - em Émile Durkheim;
- Modelos de produção em Karl Marx - primitivo, escravagista, feudal, capitalista e socialista.

Em todos estes momentos ou fases que ocorrem numa determinada sociedade, a mudança social centra-se nas **ideias da razão, do progresso e da modernização**. Por último, temos os fatores da causalidade da mudança que podem ser endógenos ou exógenos a uma dada sociedade. A mudança social como teoria teve seus precursores: **Revolução Industrial**: temos como marco, o advento histórico que eclodiu na Inglaterra e a Revolução Francesa do ano memorável de 1789 que veio gerar os três princípios: **Liberté, Égalité e Fraternité**, equivalentes a Liberdade, Igualdade e Fraternidade (FERREIRA & MARQUES, 2013: 532.534).

Agora centralizamo-nos no cerne da questão: “**Educação como alavanca da mudança**”, partindo da reflexão que Paulo Freire faz a este respeito. Ele parte da dimensão antropológica: o homem ou a mulher são seres inacabados. Realmente, o discurso sobre o ser humano é transversal nas ciências humanas e não tem fronteiras. O ser humano sendo inacabado suscita vários interesses e estudos, concorrendo para a sua educação e inserção no mundo das grandes transformações. Para tal, Freire usa representações que nos lançam ao mistério humano: se o ser humano fosse acabado, então não haveria necessidade de o educar. Há educação porque no ser humano corre o processo da finitude. Tem faculdades cognitivas que o possibilitam interrogar-se sobre as suas origens, o seu presente e o seu fim (futuro). Está-se perante um: “Ser que na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 2003: 14).

Paulo Freire vê na educação o papel fundamental que, ao polir a mente humana, leva-a à infinitude, à perfeição. A educação aparece como a mola impulsionadora da transformação humana, social e ambiental. Neste sentido, o ser humano deve educar-se. No entanto o homem e a mulher são sujeitos da sua própria educação. Nunca são objetos da educação como se fez no passado. Daí a razão desta frase: “ninguém educa ninguém”. A “busca” de que Freire fala sobre o ser humano é o querer sempre ser ele mesmo, sem perder a sua identidade humana e com tudo o que ela comporta e ser cada vez mais (FREIRE, 2003: 14).

Em Angola tem havido esforços para uma aposta na educação, das gerações, sobretudo nas mais jovens. Para que a educação contribua decisivamente para o desenvolvimento económico, cultural e social, é importante encará-la a partir da base. Aqueles que elaboram as políticas educativas e os que vão transmitir estas políticas devem ter em conta o seguinte:

- Não vão substituir os verdadeiros sujeitos das aprendizagens;
- Que vão dar consciência aos alunos e alunas da sua dignidade de pessoas humanas inacabadas;
- Proporcionando-lhes o gosto e o dever do trabalho;
- A educação deve integrar as pessoas de forma responsável no conjunto da sociedade da qual fazem parte;
- Deve incentivar a ânsia do progresso – transformando-se para transformar;
- Uma vida melhor e com meios ou ferramentas necessárias para que se realizem como pessoas (CABRAL, 2005:61).

Vamos tentar abrir uma adenda nesta abordagem, focando a nossa atenção nas mulheres no âmbito educacional. Olhando para o ocidente, observamos que a sociedade moderna é uma criação de um “sujeito”, presente na vida de cada indivíduo, que se arredou do mundo divino. Este sujeito, fazendo uso de todos os recursos disponíveis na sociedade, concentra-se nas elites dirigentes representadas pelo ser humano. Nisto é fácil constatar a exclusão das mulheres na sociedade chamada moderna. No dizer de Alain Touraine a “sociedade dos homens” deu origem a muita energia e provocou grandes tensões que marcam a rutura entre o homem e a mulher. Nesta linha o homem vem representar o polo dominador, conquistador, produtor e estimulador de guerras. Ao passo que a mulher vem representar o polo dominado, figura da inferioridade e da dependência (TOURAINÉ, 2005: 211).

O discurso moderno incorpora a mulher no polo dirigente, tendo uma participação tanto como o homem no mesmo sujeito. Mas na realidade ela aparece sempre em situações de “dominação sofrida”. Este “sujeito” está presente nos dois polos: feminino e masculino, mas de forma desigual. É bem evidenciado pelo nosso quotidiano que “existem forças de negação do único sujeito, aparentemente partilhado pelos dois. Uma negação de ambos os lados, rutura com a vida do lado do homem, a submissão às regras biológicas dessa vida, para o caso das mulheres” (TOURAINÉ, 2005: 211). Hoje a leitura social que podemos fazer deve ser sabiamente prudente, reconhecendo as verdadeiras e profundas diferenças que distinguem a cultura contemporânea daquela que foi fruto de um passado longínquo. Em África é preciso caminhar um pouco mais para com a “cortina de aço” que separa o homem e a mulher, conferindo-os a mesma dignidade e reconhecimento no exercício de cargos públicos.

Ao falarmos da mudança social, hoje em Angola, somos confrontados com a grande questão: o desemprego das famílias em contexto rural. Maioritariamente, estas famílias angolanas trabalham por conta própria e no campo não têm grandes rendimentos para fazerem face à pobreza do meio. Os seus filhos e filhas, depois de receberem uma formação académica, para quem tiver a “sorte”, são forçados a abandonarem as aldeias, procurando oportunidades de emprego nas cidades. Com o risco de não mais voltar para a aldeia, desenraizando-se culturalmente.

Os que permanecem nas aldeias submetem-se ao “modus vivendi”, com poucas probabilidades de evoluir, transformando o seu meio social e cultural. Não temos estudos feitos a este nível. Daí que procuramos evitar fazer qualquer juízo pretensioso. Mas procuramos relacionar a nossa realidade com a de muitos países que durante vários anos têm feito estudos de seus povos e culturas e foram elaborando vários documentos sobre esta mesma temática. Para tal menciono uma investigação realizada por um grupo de estudiosos portugueses, coordenada por Fernando Ruivo. O estudo feito demonstrou que o evento mais comum nos agregados familiares centra-se no desemprego (RUIVO, 2000:47).

A situação das famílias angolanas que vivem só da agricultura rudimentar faz-nos pensar. São famílias trabalhadoras, mas carenciadas. Estão expostas a todo o tipo de riscos. É preciso que haja uma intervenção. A grande questão que se coloca: donde

pode vir esta intervenção!? A história africana demonstrou que, ao longo dos vários processos pelo que passamos, fomos acostumados a conformarmo-nos com a realidade. Mas este conformismo nos tempos correntes pode ser visceralmente mortal. As políticas empreendidas pelos governantes não têm sido eficazes, nem tão pouco, capazes de transformar o social cultural do homem e da mulher do campo. Existe uma distância enorme entre o campo e a cidade, senão mesmo um abismo profundo.

Nas sociedades desenvolvidas para além dos altos rendimentos dos funcionários, públicos ou privados, fala-se do “baixo rendimento” das famílias e seus agregados (RUIVO, 2000: 51). Observando a realidade angolana em contexto rural, o “baixo rendimento” ainda pode ser um sonho! Não temos a indústria a funcionar, não há empresas nas aldeias que possam empregar os jovens e garantir uma vida melhor. As pessoas estão apegadas à terra e quando não chove ou chove bastante, acontecem as piores calamidades sociais e naturais, respetivamente. A tudo isto pode associar-se a precariedade do emprego para quem o tem e as condições de habitações inadequadas, os problemas relacionados com a saúde dos adultos e crianças, o aumento da mortalidade infantil fruto da falta de centros hospitalares e uma sanidade básica controlada. A desagregação familiar, o alcoolismo, a poligamia, as infidelidades matrimoniais, a falta de creches e até a própria violência doméstica, são realidades indesmentíveis.

Estamos perante aquilo que se pode denominar por “Estado fraco”. Uma incapacidade do Estado na sua intervenção na “res socialis”, de modo particular nas políticas educativas e sanitárias. Angola tem um sistema educacional homogéneo (tanto para o meio urbano como para o rural). Isto é, obedece a um único padrão educacional emanado do Ministério da Educação. Este sistema que funciona a “meio gás” entra em choque com a realidade heterogénea do país. Portanto, temos uma realidade multicultural. O sistema de ensino utilizado até aqui acaba por ser insuficiente por não abarcar todas as realidades ou partituras regionais. Cada zona ou região tem um contexto cultural próprio e específico, são vários povos num único tapete multicultural. Apesar de existirem pontos comuns nas culturas africanas, também há especificidades próprias relativas a cada povo.

É urgente fazer-se um estudo profundo de cada realidade e dialogar com as culturas locais e seus povos respetivamente. Confundir o rosto identitário da escola

em contexto urbano e rural, é procurar “sepultar” os valores intrínsecos da mesma. O fracasso da Escola no meio rural pode dever-se, na falta de estudos que possam atribuir-lhe a uma identidade “própria”, que a liberte das amarras de uma Escola “impositora”.

Um dos desafios que a Escola enfrenta para a mudança social em Angola é o analfabetismo e os “baixos níveis de escolaridade”. Apesar dos esforços que o Ministério de Educação tem vindo a fazer, ainda vemos que esta parte é uma das mais preocupantes, sobretudo em meio rural. Só uma educação abrangente, conduzida com metas e objetivos claros, poderia atingir determinadas franjas da sociedade rural. Os baixos ou a falta de níveis educacionais são um fator determinante e condicionante ao mesmo tempo. São também chamados fatores de risco por reduzirem a possibilidade de entrada no mercado de emprego. Isto fará que aqueles que conseguirem entrar no mercado de emprego ocupem cargos precários e com salários miseráveis, no combate à pobreza, rumo ao crescimento económico e desenvolvimento sustentáveis. No dizer de alguns investigadores portugueses sobre a realidade do mesmo país, a exclusão da população no mercado de emprego é fruto em muitos casos, da “ausência de uma formação escolar” (RUIVO, 2000: 61).

A sociedade rural em Angola, no geral, é fragmentária ou não compacta. As aldeias, normalmente, são formadas por gente muito próxima entre si (em termos de laços familiares). Na África “profunda” o vizinho nunca é um estranho, é da mesma família ou linhagem. A situação de guerra que se viveu, tentou aproximar pessoas de outras famílias e o sistema de bairros não é muito frequente nas aldeias. Os maiores pesadelos na zona rural prendem-se com a rede habitacional, sanitária e educacional excessivamente fracas. São setores extremamente chaves. É a partir destes setores que se deve operar a mudança.

Neste trabalho científico, procuraremos abrir pistas para ajudarmos a encontrar portas de saídas dos problemas aí vividos. Uma das portas tem que ver com o “Associativismo escolar”. Criar uma mentalidade de cooperação entre as escolas em contexto rural e a nossa proposta / cooperação exigirá abertura; grande profundidade nas questões de investigação; trabalhar em equipa adquirindo maior competência profissional; elaboração de um “documento” onde assentam todos os pressupostos identitários da Escola em meio rural. Na opinião de Alcides A. Monteiro, esta é uma



estratégia multidimensional de análise que visa responder às situações – problemas em causa. E reafirma que os vários rostos da pobreza e exclusão social, encontrados nestas parcelas do país, exigem uma programação aberta, capaz de fazer face a uma gama de atividades interdependentes, tendo como base congregadora que se opera num ambiente organizacional flexível (MONTEIRO, 2004:18), quebrando deste modo toda a estrutura de “aço” legitimada pelos princípios burocráticos.

É importante neste esforço convocar a população local para uma participação consciente e ativa, transformando-a em novos atores sociais. Segundo o mesmo autor, as políticas de participação, rentabilizam estas estratégias de forma positiva e visam “essencialmente uma participação direta e responsável dos grupos desfavorecidos no seu próprio destino, a organização de possibilidades de ação em rede onde, conjuntamente, se assumiriam os processos de mudança”. Para Michel Crozier, para que haja atores que lutem pela mudança social, é importante que eles se afirmem, trabalhem com os outros atores e cooperem, intervindo nos chamados jogos de poder (MOLÉNAT, 2011: 146).

Por último, Alcides avança com o tema da multiplicidade de parceiros envolvidos. Esta ideia gira em torno duma amplitude organizacional tendente a reunir vários atores à volta do projeto, mobilizando uma diversidade de agentes que podem ser económicos, sociais, públicos ou privados, políticos ou sociedade civil flexível (MONTEIRO, 2004:19). Achamos que é a altura ideal para deixar de encarar a população como “mero telespectador”.

Para este quadro de tipo “Associativista”, Hilary Silver (1994), avança com uma trilogia fundamental na análise descritiva da “exclusão social ou não acesso aos direitos sociais”:

- Paradigma da solidariedade – ligado ao republicanismo: na visão republicana a exclusão social ocorre quando são quebrados aqueles laços sociais entre os indivíduos e a sociedade. Estes laços são considerados como: a solidariedade social. O Estado por direito tem a “grave” obrigação de promover a coesão social através da via da inserção dos excluídos;
- Paradigma da especialização – ligado ao liberalismo: Já na conceção liberal a exclusão social é resultado da “especialização” que é outra forma de “discriminação” derivante de uma inadequada separação entre as esferas sociais.

As regras geradas por um dado grupo, são impostas a outros grupos, impedindo a liberdade individual de participação nos intercâmbios sociais. Para contrapor esta posição é fundamental que haja a proteção das liberdades individuais de escolha e do direito, lutando contra a exclusão;

- E o paradigma do monopólio – ligado à social – democracia: este consistirá na formação de monopólio de um dado grupo social detentor de certos poderes (político ou económico), pondo de fora os outros grupos. Assim perpetuam-se as desigualdades sociais. Para combater este tipo exclusão, é fundamental que a população tenha acesso à condição de cidadania e plena participação na vida da comunidade (MONTEIRO, 2004:20).

No entanto, observando este quadro traçado por Hilary Silver, somos a concluir que só tendo aldeias ligadas “em rede sócio cultural”, iluminadas fundamentalmente pelos valores trazidos pela Escola, poder-se-ão operar as mudanças desejadas pela Escola como ato transformador da humanidade e da natureza. Nesta luta desigual vencerá a união e o “reconhecimento do “outro. Entretanto, sem a pretensão de se fazer um juízo antecipado sobre o Estado angolano e as suas políticas, convinha refletirmos, estudando e interpretando a Constituição do país. Não seria um pensamento muito acelerado e arrojado falar da Reforma do Estado.

A situação que se vive em Angola dá azo a estes pensamentos. Podemos neste percurso científico fazer referências obrigatórias à Lei Magna da República de Angola. No Art.2, fala do **Estado Democrático de Direito**, que recebe a sua soberania através do povo; realça a unidade nacional, a pluralidade de expressão, democracia representativa e participativa. E ainda alerta que a soberania é um direito inalienável do povo que se processa por meio do sufrágio do voto e de referendo, sempre em atenção à Constituição vigente (Constituição de Angola: Artigos 2 e 3). Estes artigos e outros, estão inspirados no Direito Internacional e aplicados à realidade de cada país atendendo às suas especificidades.

A Escola é convocada e deve servir como “arma secreta” do desenvolvimento tão almejado. Ao analisarmos o grande contributo que a Escola dá para a mudança social, não se deve excluir o papel do Estado. Vamos agora abordar a questão do Estado – Providência, mais falado e com maior visibilidade nos países industrializados. É frequente ouvir-se em Angola as expressões do género: “são

influências de fora”. Eu penso que as boas influências devem ficar e serem repensadas e atualizadas nos nossos contextos. Em países desenvolvidos verificamos a canalização de boa parte dos seus recursos para dar resposta de forma eficiente às necessidades reais do povo (GIDDENS, 2013: 569). Angola não é um país industrializado, mas tende à industrialização. O governo gere recursos que bem administrados, podem criar o Estado Providência.

O papel do estado nesta abordagem é garantir a segurança social dos cidadãos, usando mecanismos que providenciem serviços e benefícios para atender as necessidades básicas e primárias do ser humano: saúde, habitação e rendimento e eu acrescia a escola (GIDDENS, 2013: 569). E isto está salvaguardado na Constituição da República. Art. 21, alíneas C); D); e E)<sup>41</sup>. De facto, qualquer desenvolvimento acontece de forma paulatina e progressiva, com os pés bem assentes nos objetivos e metas a alcançar. Por tudo que se tem observado, vemos mais sinais de crescimento económico, versus desenvolvimento, nos centros urbanos.

As aldeias continuam a “jogar em contra mão”, são esquecidas. Cito alguns exemplos que podem ajudar o estado a conseguir fundos, não a partir do petróleo e diamantes. «Na Suécia em 2005, os rendimentos provenientes dos impostos representaram cerca de 51,1% do PIB; na Bélgica 45,4%; e na Austrália 49,7%. Nesta lista podemos incluir àquelas nações industrializadas com uma taxa de impostos reduzida como sejam, o Reino Unido 37,2% do PIB; Alemanha 34, 7% e Estados Unidos da América 26, 8%. (OCDE<sup>42</sup>, 2006 Cit. in GIDDENS, 2013: 569). Não nos vamos ocupar da pobreza por razões metodológicas, o que procuramos até aqui é mostrar como o Estado deve intervir na sociedade. Não se pode falar do Estado – Providência sem fazer referência a Thomas Humphrey Marshall (sociólogo britânico – 1893-1981). Que aborda a questão da evolução da cidadania na Grã-Bretanha. Apresenta três momentos ou estádios:

---

<sup>41</sup> c) Criar progressivamente as condições necessárias para tornar efetivos os direitos económicos, sociais e culturais dos cidadãos; d) Promover o bem-estar, a solidariedade social e a elevação da qualidade de vida do povo angolano, designadamente dos grupos populacionais mais desfavorecidos; e) Promover a erradicação da pobreza;

<sup>42</sup> OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico.

- Século XVIII: alcance dos direitos civis (liberdades pessoais – liberdade de discurso, pensamento ou religião, direito da propriedade própria e por último, direito a um tratamento legal e justo;
- Século XIX: alcance dos direitos políticos – que se consubstancia no direito ao voto, a assumir cargos públicos e participar no processo político;
- Século XX: alcance dos direitos sociais – têm a ver com a segurança social e económica, por intermédio da educação, os cuidados de saúde, alojamento ou habitacional, direito às pensões e outros serviços e benefícios incorporados e assumidos pelo Estado – Providência.

Portanto, esta forma evolucionista da cidadania apresentada por Marshall, segundo alguns críticos não pode ser usada como modelo para os outros países, por não haver clareza na descrição. Avançam mesmo que na apresentação, Marshall não explica como esses direitos se processam sucessivamente. Tonificam-se mais hoje as relações e as influências entre as várias sociedades do mundo. Até porque estas críticas a Marshall e às suas teorias agudizaram-se mais quando o Estado Providência entrou em crise na década 70 (GIDDENS, 2013: 570-571).

Gosta Esping-Andersen (1947) faz crítica a Marshall, centrando-se na diferença de ritmos em que crescem as sociedades. Cada nação tem uma experiência própria e escolhe o seu próprio caminho ao fazer vincar a cidadania, o que ele vai chamar de diferentes “regimes de segurança social” (ESPING – ANDERSEN, Cit. in GIDDENS, 2013: 569). Em Angola, certamente, também encontramos caminhos diferentes, atendendo a nossa história, nunca devemos colocar de parte os outros contextos que direta ou, indiretamente nos ligam.

Para “reformular o Estado”, não é só ler e reinterpretar a Constituição do país. É importante operar mudanças sociais e para isso procuramos buscar as experiências de outros países e autores que falam dessas mudanças, para as quais chamamos atenção. Começamos pelo sociólogo francês Michel Crozier (1922). Crozier faz aqui uma análise da sociedade francesa apresentando um panorama reformador. Quanto ao sistema francês verificou ter havido um modelo burocrático “à francesa” que se caracterizava pela centralização, rigidez e modelo compartimentado. Este modelo no dizer de Crozier “impregna a totalidade das organizações e impede qualquer mudança social” (CROZIER Cit. in MOLÉNAT, 2011: 145).

Crozier, na sua pesquisa, fala duma sociedade “bloqueada”. Mais tarde desvia-se do alvo inicial e vira as baterias para o próprio Estado francês que ao concentrar todos os poderes e estar preso ao conservadorismo, desenvolvendo a burocracia, o querer ser um Estado onnipresente, esbarra, travando todo o tipo de inovação e adaptações dinâmicas. Neste caso, no seu entender não é a sociedade só que está “bloqueada”, mas sim, o próprio Estado (CROZIER Cit. in MOLÉNAT, 2011: 145).

Numa entrevista intitulada: **“jogos dos atores e dinâmica da mudança”**, Crozier afirma perentoriamente que:

«São mais as elites do que a sociedade que estão bloqueadas. Os dirigentes continuam a pensar que as reformas se impõem a partir de cima. É preciso aprender a dirigir de maneira diferente: não se pode mudar a sociedade sem ela» (CROZIER Cit. in MOLÉNAT, 2011: 146).

Estas realidades vividas em França e noutros países num passado não muito longínquo acontecem atualmente em vários países africanos. E Angola não é uma exceção.

Um outro exemplo para a “Reforma do Estado”, vem-nos de Portugal. Depois de um colossal período de austeridade económico – financeira, alguns críticos e pensadores desgastados por políticas pouco consistentes e menos claras, apresentam uma reflexão reformadora do Estado português. Esta reflexão é fruto dos valores que a escola e a educação têm vindo a incutir na mente dos seres humanos para uma verdadeira transformação social. De certo modo, a reflexão em nenhum momento exclui a Constituição da república. A propósito, servem-se dela para reformular o pensamento político-social e cultural. Façamos uma referência textual:

«Para tornar a Reforma do Estado mais complexa, devemos mencionar que foram constituídas, designadamente a partir dos anos 80, entidades privadas a partir de organismos públicos, de per si, agregados ao regime contratual com entidades privadas e que o facilitismo e a negligência introduzidos na aprovação de iniciativas como associações de utilidade pública sem objetivos claros e sem governação transparente, determinaram a criação de um universo orgânico que obriga a uma “Reforma Estrutural” profunda, na qual se classifique e avaliem os resultados em prol do bem comum e dos cidadãos» (SIMÃO, 2015: 23).

Esta realidade, que serviu para a nossa comparação tem alguns pontos que podem ser similares aos de Angola. Temos um Estado quase que “absoluto e onnipresente” no dizer de Michel Crozier, mas também “menos Estado” por não corresponder positivamente às exigências reais do país. A vida dos angolanos, vista por outras lentes, desafia a “mera” formalidade Constitucional. Quebra-se a soberania de um Estado que se diz ser de “Direito democrático”. Portugal sentiu-se ser governada por um “protetorado” que se chama “Troika” (SIMÃO, 2015: 24).

Angola é “gravemente” (des)<sup>43</sup> governada por petróleo. Existem outros recursos que “bem” explorados e geridos dariam melhor vida e dignidade ao povo angolano. Sabe-se que muitos países produtores/exploradores de petróleo obedecem às regras de venda internacionais. O caricato é que quem vende nunca fornece o preço. E o pior seria quando este é dado pelo comprador!

Segundo José Veiga Simão, a Reforma do Estado (referindo ao Estado português) passa por uma visão, que ele chama estratégica, firmada nas “austeridades conscientes e solidárias”, envolvendo desta feita, todos os órgãos do Estado. Este autor avança com alguns princípios que só encontram a sua eficácia num país verdadeiramente democrático: na “participação de todos nos sacrifícios; na eliminação de desperdícios; na valorização e otimização dos recursos; na ambição da criação de riqueza e numa participação justa; deve dar-se maior privilégio à qualidade do trabalho, promovendo o mérito e a igualdade de oportunidades, presentes também na Constituição angolana (Art. 21 e alínea h; (SIMÃO, 2015: 24).

Numa análise mais profunda da situação da “Reforma do Estado” que, no caso angolano não passa por um sonho, devíamos como proposta afirmar que esta Reforma, deveria ser mais abrangente possível desde o Presidente da República, passando pela Assembleia nacional e pelos Tribunais (SIMÃO, 2015: 25). Numa só palavra, todos os órgãos de soberania do Estado. Emagrecendo os orçamentos que se perdem em “gabinetes” e sem responsabilização jurídica. É urgente a separação de poderes e dar maior amplitude à fiscalização e ao controlo da “coisa pública”.

---

<sup>43</sup> (Des) governação. Usamos esta expressão um pouco arrojada partindo duma análise real e profunda. As políticas governativas perdem-se na bruma de petróleo, endeusando este “bem” como que fosse um recurso que não acaba. Uma parte das receitas vindas deste recurso sustenta o Orçamento Geral do Estado (O.G.E.). A outra parte perde-se no “mar” e em “sacos rotos”. Não há boa gestão e distribuição claras e de forma equitativa. Uma meia dúzia sustenta-se e promove-se através do petróleo e milhares morrem à fome engolindo o fumo produzido pela indústria petrolífera. Quando o Estado não é capaz de se impor, então perde o seu real poder e fixa-se num poder fictício. Estado fraco, ou menos Estado.

Desencorajar o tráfico de influências; fazer com que os tribunais funcionem. Despartidarizar o tecido empresarial angolano. Neste sentido, parafraseando Antero de Quental, temos:

«“O nome da mudança é revolução”, mas revolução não quer dizer guerra, mas sim paz; não quer dizer licença, mas sim ordem, ordem verdadeira pela verdadeira liberdade. Longe de apelar para a insurreição, pretende preveni-la, torná-la impossível. Hoje está em causa a **soberania da inteligência, a soberania do conhecimento** e da oportuna utilização deste na sua transformação em bens económicos e culturais» (SIMÃO, 2015: 26).

No entanto, a Escola só será capaz de operar tais mudanças sociais e culturais se contar com a participação das populações, despertando nelas o sentido de associativismo e cooperação. Este desiderato não será fácil dada a configuração das aldeias africanas, distanciadas umas das outras. Mas nada seja impossível para a concretização do sonho: a união das escolas em contexto rural, construindo um rosto identitário próprio, que valoriza as culturas locais e o seu povo, combatendo a pobreza nos seus variados rostos. E também, apela-se para a criação duma comissão de gestão que vai procurar dialogar constantemente com as escolas, em ambiente urbano e o Ministério da Educação. O francês Georges Balandier, ao descrever a sociedade “fang” – povos gaboneses, afirma que nesta sociedade regista-se um duplo movimento de: “abertura ou de submissão aos agentes de transformação social e retoma; e de reconstrução social” (BALANDIER, 2014:251).

O mesmo estudioso adverte sobre a desagregação das aldeias africanas. O sistema colonial acelerou com a edificação das fronteiras. Antes da presença europeia, em África já havia uma organização própria de agrupamentos fixos, que Balandier, vai designar por “unidades semi-autónomas. Criavam entre si determinadas alianças, por meio de casamentos e também, aliavam-se na defesa das tribos e aldeias quando houvesse uma ameaça, no caso de evasão. Hoje estas alianças desapareceram e deram lugar à competição, quebrando, desta forma, a dimensão de associativismo. A falta de segurança também pode estar na base do fracasso dos agrupamentos (BALANDIER, 2014:252). Em Angola, para além da falta de segurança, verifica-se a debilidade administrativa e a ausência de políticas conducentes a uma transformação profunda do meio rural, criando empregos e benefícios comuns.

## **CAPÍTULO II: DIVERSIDADE CULTURAL LINGUÍSTICA E POLÍTICA EDUCATIVA**

Depois de termos caracterizado o período evolutivo e histórico da educação em Angola, passamos agora a uma outra temática que ajudar-nos-á a abranger o mosaico cultural e a implementação das políticas educativas com recurso à literatura e aos Decretos vigentes. No dizer de Krishnamurti a “educação ajuda a compreender a vastidão da vida com todas as suas sutilezas, sua extraordinária beleza, seus prazeres e alegrias (KRISHNAMURTI J., 1967:7). Nesta segunda parte, faremos recurso à frase de Aimé Césaire, quando discursava sobre o colonialismo:

«...Eu faço sistematicamente a apologia das nossas antigas civilizações negras...E, então, dir-me-ão, o verdadeiro problema é lá voltar. Não, repito-o. Não é uma sociedade morta que queremos fazer reviver... É uma sociedade nova que temos de criar... rica de todo o poder produtivo moderno, quente de toda a fraternidade antiga» (CÉSAIRE, Cit. in KABOU, 2012: 107).

Angola, como já ficou dito no capítulo anterior é, um país geograficamente vasto e com diversos povos caracterizados culturalmente por uma diversidade linguística, usos e costumes, variando de região para região. A língua é fundamental para manter viva as nossas culturas relançando-as para os grandes desafios da mundialização dos povos dentro dum contexto global.

### **1. Políticas da democratização da escola**

Para maior compreensão dos processos democráticos convém que falemos da democracia em si. John Dewey, afirma que “a devoção da democracia pela educação é um dado óbvio” (DEWEY, 2007:88), para tal, é fundamental que aqueles que da democracia participam sejam educados. Boaventura de Sousa Santos, fala de duas alas desenvolvidas pela conceção de Macpherson, que apelidou-a por “liberal democracia” e por outro lado, estava a conceção marxista de democracia que se fundamentava na “autodeterminação no mundo do trabalho como o centro do processo de exercício da soberania por parte de cidadãos entendidos como indivíduos



– produtores”. Do confronto destas duas concepções emergiu o que o mesmo autor, vai denominar por “concepções hegemónicas” (SANTOS, 2003: 39). Santos prossegue, afirmando que, em resposta às críticas feitas pela teoria marxista à democracia, surgiu a teoria democrática hegemónica vista como forma e não como substância. Hans Kelsen afirma:

«Quem considera inacessíveis ao conhecimento humano a verdade absoluta e os valores absolutos, deve considerar possível não apenas a própria opinião, mas também a opinião alheia. Por isso, o relativismo é a concepção do mundo suposta pela ideia de democracia... A democracia dá a cada convicção política a mesma possibilidade de exprimir-se de buscar o ânimo dos homens através da livre concorrência. Por isso, o procedimento dialético adotado pela assembleia popular ou pelo parlamento na criação de normas, procedimento, esse que se desenvolve através de discursos e réplicas, foi oportunamente, conhecido como democrático» (KELSEN, Cit. In SANTOS, 2003: 39).

Bobbio recorre à formação de um governo representativo. A representatividade é um dos princípios basilares das democracias e supõe de antemão uma maioria. Numa escola temos uma coletividade onde se presume a participação de todos os intervenientes no processo educativo. Bobbio fala do peso igual dos “votos e a ausência de distinções económicas, sociais, religiosas e étnicas na constituição do eleitorado” (BOBBIO Cit. In SANTOS, 2003: 40). Sobre esta abordagem participativa Licínio Lima cita Francisco Weffort que convoca temas como “liberdade, participação livre e crítica dos educandos”. Segundo Lima a “participação, a discussão e o diálogo” são elementos vitais para a construção democrática (LIMA 2013:28). Esta participação tem de ser responsável e consciente, discussão e diálogos francos e abertos com objetivos e metas a alcançar.

Neste sentido, como afirma Lima, “não é possível transitar da consciência ingênua para o processo de “conscientização” e para o exercício constante duma consciência crítica e livre. Por tudo que temos vindo a observar pelo mundo, podemos aferir que qualquer democracia é uma conquista, é fruto duma caminhada longa e penosa que exige “desprendimentos” e olhar para o essencial, o “bem comum”. Alexis de Tocqueville, ao falar da igualdade, afirma que o que move nesta luta é o “amor” por esta mesma igualdade, e ela supõe a liberdade). No entanto, prossegue a sua reflexão:

- «O gosto que os homens têm pela liberdade, e o que experimentam pela igualdade são, com efeito, duas coisas distintas, e não temo acrescentar que, nos povos democráticos, são duas coisas desiguais»;
- «A liberdade manifestou-se aos homens em diferentes tempos e sob diferentes formas; não se ateve exclusivamente a um estado social, e encontra-se também fora das democracias»;
- «O facto singular e dominante destes séculos é a igualdade de condições»;
- A paixão principal que agita os homens nesses tempos é o amor por esta igualdade» (TOCQUEVILLE, [1805 - 1859], Cit. In CRUZ, 2013:260).

Neste sentido para Tocqueville,

«A democracia é bem mais apta para dirigir uma sociedade pacífica, ou para realizar, quando necessário, um esforço rápido e vigoroso, do que para fazer frente, durante muito tempo, às grandes tempestades da vida política dos povos» (Tocquville, Cit. in FERNANDES, 2007: 377).

Segundo Lipset, o que legitima a democracia é o desenvolvimento económico. Pois a economia exerce uma forte influência na balança governativa garantindo a estabilidade das instituições democráticas (FERNANDES, 2007: 384). Destas observações há que entender que nem tudo cabe nas democracias. Há sempre algo que fica de fora, tal como não há democracias totalitárias e se as houvesse transformar-se-iam numa ditadura. A conquista da democracia é progressiva e dá satisfação no fim. No âmbito da democratização da escola angolana ainda refém dos “Diplomas Legislativos”, apela-se para um trabalho conjunto, a luta individual leva-nos a um abismo profundo.

A comunidade local é convocada e “conscientizada” sobre a sua real intervenção no social educativo. Portanto, podemos falar das liberdades locais, onde a comunidade formada por um número de cidadãos procura dar valor ao afeto dos seus e dos seus próximos. O ideal é conduzir as pessoas às outras pessoas, mesmo com as diferenças específicas de cada uma delas, criando ou forçando um espírito de entreajudas (TOCQUEVILLE, [1805 - 1859], Cit. In CRUZ, 2013:268).

As democracias em África ainda são encaradas com certas desconfianças e “medos”, face ao passado de opressão que seus povos foram submetidos por longos séculos. Os seus povos viram-se pressionados, diariamente, e de forma direta ou indireta por “aqueles” que durante a invasão e consequentemente a espoliação do continente africano os forçaram a renunciar à nossa própria identidade cultural.

O modelo democrático que a África procura adaptar à sua realidade é estranho ao seu “habitat cultural”. Às vezes irrefletidamente, os governos africanos adotam leis e políticas ocidentais e aplicam-nas sem prévio estudo e diálogo com os variados e desafiantes contextos africanos. Não é que os diversos modelos já referidos sejam maus, mas porque não se adaptam à realidade africana. Nisto emerge uma pergunta: será possível a democracia em contexto africano? Para não responder precipitadamente, esta questão, procuramos rever os outros contextos. A democratização das instituições e regimes políticos almejada em Angola passa pela ascensão e sucessão pacífica, crítica e consciente dos partidos políticos ao poder ou para a vida social e também pelo alargamento do ensino. Desta feita o crescimento económico e cultural dos povos pressupõe uma participação mais generalizada (FERNANDES, 2007: 384).

A democratização da escola em Angola parece ser urgente, nos tempos que correm. E não deve, alhear-se a este crescimento económico e aos diversos fenómenos e contextos culturais que a circundam. Lipset, ao fazer estudos comparativos conclui que “existe uma relação estreita entre as instituições democráticas e o nível geral de instrução” (LIPSET, Cit. in FERNANDES, 2007: 384). Isto deve fazer-nos refletir seriamente sobre os índices elevados de analfabetismo nas cidades e mais nas aldeias. Está demonstrado pelos estudos que os cidadãos com nível elevado de escolaridade gozarão mais e participarão mais das instituições democráticas existentes. Em Angola a luta não passa só pela escola, é necessário democratizar as próprias políticas educativas acopladas ao aparelho do Estado, ou seja, é necessário reformar o próprio Estado angolano.

A par destas lutas democráticas surgem tensões sociais que clamam pela mudança. De acordo com Daniel Bell, “as tensões sociais exprimem expectativas não preenchidas”. Não dar educação escolar de/com qualidade ao povo é forçá-lo à uma exclusão social desmedida; é privá-lo da possibilidade de alterar a sua forma de vida

existencial e fechá-lo dos horizontes e das disposições para melhor agir. Para Ernst-Wilhelm Von Rintelen, a “democracia não dispensa a educação de qualidade”. Segundo o mesmo autor, a escola é “única que pode fornecer à democracia as elites de que tem necessidade”. Neste sentido pode fazer-se uma comparação de um governo que dirige um povo adulto - a verdadeira democracia não convém a não ser a uma população particularmente evoluída no plano intelectual e moral» (FERNANDES, 2007: 385).

São expressões que carregam em demasia na exclusão dos desfavorecidos, privilegiando as elites, que são uma “minoria bem-sucedida” na sociedade. É importante neste estudo inverter o quadro e fazer com que todos participem por representatividade para fazer jus às democracias modernas. O que se pretende, é que haja uma cultura democrática na sociedade angolana e não só para as elites governativas. Para Dewey, a democracia é: «mais do que uma forma de governo»; é antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto» (DEWEY, 2007:88).

Fazendo referência ao texto de Stoer quando se debruçava sobre a sociedade portuguesa, vemos que a educação e a cultura são fundamentais para construção e manutenção da chamada “sociedade democrática”. Portugal apresentado neste texto, desenvolveu-se de forma desigual e as relações de produção são relativamente, instáveis e forçam o Estado a centralizar as políticas económicas, “os bens simbólicos” a ponto de ser mais importante que antes. Isto vai fazer com que se realize as funções do Estado tanto de controlo social como de legitimação (STOER, 1991:206).

A real situação de Angola permite afirmar que o desenvolvimento/crescimento económico é também desigual comparativamente entre as cidades e as aldeias. Em Angola as leis e políticas educativas existem. Mas elas são únicas para todo o país. A realidade do interior por ser diferente merecia uma outra atenção, espécie duma outra lei paralela à vigente que se adaptasse ao contexto rural. Roger Dale que afirma:

«Numa formação semiperiférica, o sistema educacional é submetido a pressões acrescidas como resultado da sua incapacidade para responder às expetativas criadas

por si em torno da resolução dos três problemas básicos confrontando o Estado» (DALE [1986], Cit. In STOER e ARAÚJO, 1991:224).

Os três problemas enunciados por Dale são:

- **“O apoio ao processo de acumulação capitalista”**: está direcionado para a provisão do capital para os novos membros;
- **“Garantia de um contexto para sua expansão continuada”**: tirar as crianças das ruas e fazer com que passem mais tempo nas escolas: controlo social;
- **“Legitimação do modo capitalista de produção”**: inclui a própria parte do Estado nesse processo: tem a ver com o papel hegemónico que a escola exerce na sociedade (MAINARDES, Cit. in DALE, 2014: 403 file:///C:/Users/Amelia%20de%20Almeida/Downloads/4353-14647-1-PB.pdf - 2/12/2015, 22:20H).

Um dos problemas que se levanta hoje quando se debate sobre a democratização da escola é definir os papéis que cada ator social e educacional deve desempenhar, ou se são todos, ou se, só uns são convocados para intervir na ação educativa? Atualmente a realidade angolana apresenta uma escola um pouco mais aberta, permite “conviver” e “deixa” entrar aqueles que antes eram ignorados pela escola. Na escola angolana é visível a presença dos pais e encarregados de educação na formação e educação de seus filhos e até já se fala da “comunidade local, os pais entram na escola numa linha de representatividade pela “comissão” de pais e encarregados de educação.

Quanto ao ensino primário verifica-se a intervenção de professores, Direção da escola e comissão de pais e encarregados de educação. A participação dos alunos atendendo às suas idades, não é muito expressiva. O delegado de turma às vezes encarrega-se de levantar o “giz” na secretaria ou na sala de professores quando as circunstâncias assim o exigem e manter a ordem na sala de aulas na ausência do professor/professora. Não se procura desde de tenra idade criar na criança uma mentalidade democrática e é pior nas aldeias onde o aluno /aluna ainda é objeto e não sujeito.

Para o ensino secundário é notória uma maior participação dos alunos embora ainda limitada (eleição dos delegados de turma; associação de estudantes; a presença representativa de estudantes na comissão disciplinar)<sup>44</sup>. Pode falar-se de quase ausência de técnicos para identificar e traçarem diretivas para solucionar determinados problemas. Ainda há questões a colocar: será que bastam os diagnósticos apresentados pelos técnicos? A resposta pode ser, não. A realidade quotidiana mostra que “os problemas identificados” no estudo feito pelos técnicos nem sempre são percebidos nas escolas e até mesmo, nos diversos órgãos escolares: professores, diretores e a própria comunidade beneficiária (GHANEM, 1998:30).

Na educação tem sido frequente ouvir-se falar do termo “comunidade”. Termo polissémico que para ser compreendido é necessário recorrer na sua amplitude aos variados contextos dos quais se faz o uso. O que torna comum às populações que recorrem aos serviços da escola é a sua proximidade com a mesma sendo elemento vital para a formação da comunidade educativa. Existe uma relação entre si, que Ghanem vai chamar de “artificial” na busca dos mesmos serviços oferecidos pela escola. Neste sentido entra em jogo os serviços prestados pela escola e a distribuição geográfica das moradias dos alunos. Partimos do princípio de que as chamadas comunidades são sempre heterogéneas e convivem numa pluralidade. Estas diferenças são fundamentais na busca de uma “gestão escolar democrática” que vai exigir trabalho harmonioso para formar e desenvolver a comunidade escolar (GHANEM, 1998:30). Portanto, a escola democrática não dispensa o “dever” e as responsabilidades repartidas.

## 2. A escola em contexto multicultural e multilinguístico

### 2.1 Contexto Multicultural

Queremos partir desta frase de Rowland:

---

<sup>44</sup> Mas a partir duma constatação enquanto docente e membro da equipa diretiva do Instituto Médio de Ciências Religiosas de Angola no município de Lubango (2005-2011), podemos afirmar que esta participação carece de um certo aprofundamento e definir a área de ação de cada órgão para melhor responder às exigências da escola democrática em tempos modernos.

“Não se pode considerar inferior aquilo que é apenas diferente”; ao interessar-se pelos estudos antropológicos é relevante por um lado, “superar os seus próprios preconceitos etnocêntricos e pré – científicos”, e por outro lado, “encarar a diversidade de culturas de um modo rigorosamente não valorativo”. (Rowland Cit. in STOER e CORTESÃO, 1999:52).

Isto explica-se porque é na diversidade onde encontramos o progresso da humanidade.

São frases que nos introduzem no mundo da pluralidade cultural. A cultura tem vários sentidos e a sua definição para não pecar por reducionismo esterilizante dependerá dos contextos que queremos empregar o conceito. No âmbito educacional pode ser considerada como a “busca de conhecimentos sobre a natureza humana” (PADILHA, 2004:187). Esta busca é dinâmica constante.

A cultura no contexto africano é o que o ser humano faz e produz, desde os usos e costumes e ela também é “fazedora” do ser humano. Historicamente a educação multicultural surge a partir do confronto da escolarização de crianças estrangeiras num determinado país. Isto torna-se mais presente nas tensões entre as maiorias e as minorias. Só para lembrar que entre os anos 60 e 70 a preocupação centrava-se numa conceção unificadora da cultura e da educação. Decisivamente na década 70 surgiu a expressão: “educação multicultural”. Fruto da rejeição do modelo de assimilação da parte das minorias étnicas, que reivindicam a igualdade cultural (KHÔI, 2001:316-317).

Na opinião de Lê Thành Khôi a educação multicultural é não um tratado exclusivo das minorias, mas algo que diz respeito a toda a população. Sendo assim, ela é:

«Parte normal da experiência humana» - “que ensina cada um a desenvolver a sua perceção e compreensão de culturas múltiplas, ao focar-se mais nas semelhanças entre comunidades do que nas diferenças e, portanto, na transmissão de fronteiras” (KHÔI, 2001:317).

Leurin (1987) apresenta as seguintes definições para distinguir diferentes relações da escola com a diversidade cultural:

**Multicultural:** «define-se a situação das sociedades, grupos ou entidades sociais, nas quais muitos grupos ou indivíduos pertencentes a culturas diferentes vivem juntos, qualquer que seja o seu estilo de vida»;

**Pluricultural:** “quase sinónimo do conceito anterior”. «Indica a existência de uma situação particular». A diferença pode consistir em não “sublinhar a existência de diversas culturas em contato, traduzindo só pluralidade”;

**Transcultural:** «transposição de uma situação cultural a outra»;

**Intercultural:** “não se detém em descrever uma situação particular, define um enfoque, procedimento, é um processo dinâmico de natureza social. Os participantes têm consciência da sua interdependência; pode ser vista como uma “filosofia” uma “política” um “pensamento sistematizante” (Leurin Cit.in PERES, 2000:50-51).

Quanto ao prefixo “inter”, Abdallah-Pretceille (1986) afirma não sendo uma simples retórica, mas “um processo dinâmico de interação entre indivíduos ou grupos, envolvendo simultaneamente, representações sociais e mentais no seio de um mesmo processo” (ABDALLAH – PRETCEILLE, Cit. in PERES,2000:51). Deste modo, o interculturalismo vem estruturado não só pelos “símbolos” e “valores” como também pelas estruturas e diversas formas de “organização social” de cada grupo humano. No entanto, as palavras como “**reconhecimento de diversas culturas**”, “**direito à diferença**”, relações e intercâmbios entre as pessoas diversas; construção de linguagens comuns; possibilitar que haja fronteiras entre códigos, normas comuns e específicas mediante negociação; dar espaço aos grupos minoritários na aquisição de meios técnicos, próprios de comunicação e negociação – o uso da língua nas escolas, criar associações, direito à manifestação, a fim de poderem afirmar-se e resistir ao processo devastador da assimilação são fundamentais para o estudo que vamos desenvolver (Munoz, Cit. in PERES, 51-52).

Olhando para aquilo que desenvolvemos atrás, a escola angolana está inserida num contexto multicultural e multilinguístico. É um contexto heterogéneo que requer



que o professor seja “treinado”, preparado em vista à pluralidade cultural e à diversidade linguística existentes, considerada como grande desafio e ao mesmo tempo riqueza do país. No estudo feito constatou-se que Angola tem falhado na implementação de algumas políticas educativas e não só. Não tem havido para alguns casos, uma preparação prévia de quem vai “executar” diretamente tais políticas<sup>45</sup>.

Quanto à introdução e implementação das línguas nativas no sistema de ensino, procurou-se criar Decretos-Leis sobre a mesma temática e fez-se escolha de algumas escolas para “experiência piloto”. Não se teve em conta uma condição primordial: a formação dos formadores (a partir das escolas de formação de professores para o ensino primário criar-se um gabinete técnico de línguas e formarem-se professores para o efeito). Isto com certeza não põe em causa a monodocência verificada neste nível de ensino; pode fazer-se um “ensaio” de dois professores ou três (incluindo o professor de educação física ou expressão motora e o de línguas nativas) para este subsistema de ensino e é funcional. Banks, é de opinião que os “futuros professores aprendam mais, reavaliem as atitudes e valores que defendem relativamente aos grupos étnicos e raciais que não sejam seus” (Banks, Cit. in Zeichner, 2007:23). Esta formação é fundamental e permite aos futuros formadores conhecer as origens dos seus alunos e a sua cultura numa atitude de (re) integração sócio cultural.

Carl Grant afirma que:

«Os futuros professores precisam de várias experiências interculturais formais e informais. Precisam examinar as suas próprias experiências de vida, incluindo privilégios e opressões que vivem; é necessário ensinar-lhes o modo como o poder funciona; e como serem defensores dos princípios democráticos das questões de justiça social; é necessário que lhes ensinem a ensinar os seus alunos a defenderem igualmente os mesmos princípios» (GRANT, Cit. in Zeichner, 2007, 64).

O multiculturalismo é fruto do “choque”, ou “encontro” existente entre grupos sociais diferentes ou várias culturas. Como afirma Bhabha, o choque acontece normalmente: “no interior das sociedades cujos processos históricos foram marcados

---

<sup>45</sup> Temos o recente exemplo da “propaganda” legislativa da implementação das línguas nativas no sistema de ensino. Sem criação de condições. Hoje não se vê quase nada, foi uma política falhada por não ter continuidade. O mesmo aconteceu com a implementação da Reforma Educativa. Tudo se define de cima para baixo e sem concertação ou concertação social.

por inevitáveis confrontos dos povos culturalmente diferentes. Estes mesmos povos ao longo dos tempos e da sua convivência foram submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de juntos construírem uma nação moderna” (BHABHA, Cit. In GONÇALVES, 2003:12).

As tendências multiculturalistas estão sempre associadas a um princípio inevitável da contradição: o universalismo e o particularismo (SOUTA, 1997: 23). E a escola angolana tem de saber lidar com esta realidade diversa e unívoca ao mesmo tempo. Quando falamos da educação multicultural e multilinguística deve pressupor-se a existência das tendências individualistas ou particulares. As particularidades normalmente estão identificadas por caracterizarem uma determinada cultura ou povo. Ao passo que, o pluralismo ou diversidade são cada vez mais visíveis nas sociedades modernas. Souta recorre à expressão usada por Guilherme d'Oliveira Martins: “cimento cultural”. É um componente fundamental por descobrir o que possibilitará a construção deste edifício coeso da unificação (MARTINS, Cit. in SOUTA, 1997: 24).

O olhar para o passado histórico de África transportar-nos- á aos grandes reinos que existiam antes do contato com povos europeus. Os reinos africanos mantinham a sua unidade e estreitavam laços de amizade com reinos vizinhos. Mas esta união foi sempre marcada por algumas tensões, recordemos as guerras entre reinos. Na altura da invasão europeia sobre África procurou-se “cimentar” a união como forma de autodefender-se.

Isabel Capelo Gil na sua investigação demonstra o que caracterizou os séculos XX e XXI: o século XX é fortemente marcado pela **“construção de identidades”**, dando grande realce à “cultura individualista” predominante. Ao passo que no século XXI, procurou-se enaltecer a mentalidade das **“interculturalidades”**. A escola não foge à regra a estas transformações antropossociais e culturais. A interculturalidade é resultante de formas processuais; de instabilidades e até de metamórficas; e tendencialmente renovam-se constantemente - “Interculturalidades das Multiculturalidades” (GIL, 1993:30).

A explosão da crise económica social e financeira mundial obriga-nos a pensar de forma diferente e a abrir novos horizontes. Muitos portugueses, asiáticos, africanos e outros foram para Angola à procura duma estabilidade financeira. Nos aeroportos e

nos aviões cruzamos e trocamos olhares com pais que levam consigo seus filhos. Estas crianças estão matriculadas em algumas escolas angolanas. Os portugueses encontram mais vantagens porque seus filhos são acolhidos pela “Escola portuguesa” espalhada pelo país. Partindo desta visão, vemos que a escola angolana é desafiada com esta interculturalidade. A pergunta que se coloca a este nível é esta: será que os professores do subsistema do ensino primário estão preparados para lidar com a realidade multicultural e multilinguística? E se não, qual tem sido o papel do Ministério da Educação para colmatar tal situação?

Revisitando as normas orientadoras emanadas do Ministério da Educação, sobre o currículo da formação de professores para o 1º Ciclo e o próprio currículo do Ensino primário, descobrimos que as questões levantadas atrás não encontram resposta satisfatória porque esta componente não está acautelada nos Decretos – Leis vigentes no país. É importante referir e propor que o setor de investigação seja mais abrangente e acutilante a ponto de trazer à tona questões da atualidade cultural educacional. A Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE) no seu Art. 18, destaca 5 objetivos para este subsistema de Ensino:

- «Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão»;
- «Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização»;
- «Proporcionar conhecimentos e capacidades para desenvolver as capacidades mentais»;
- «Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística»;
- «E garantir a prática sistemática de educação física e de atividades ginnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras» (Instituto Nacional de Investigação de Desenvolvimento e Ensino - [INIDE], 2003:8).

O perfil traçado pelo Ministério da Educação no âmbito da formação de professores para o Ensino secundário do 1º Ciclo, também não fala claramente da convivência da escola com realidades multiculturais e multilinguísticas. Os programas educativos parecem não estar focados nos contextos em que a escola angolana está inserida. A escola partilha no seu dia-a-dia quase os mesmos espaços com seus

diversos frequentadores e circunvizinhos. Ela não tem como alhear-se da multiculturalidade e da envolvência multilinguística. Pretendemos ter uma “Escola multicultural” no sentido real da palavra capaz de transformar os diversos saberes, acolher e enriquecer-se com a pluralidade linguística para a construção duma plataforma global disponível para receber e direcionar as diversidades. Pretendemos uma escola com práticas inclusivas. O **“Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento do Ensino”** (INIDE) a par disto, desenha o perfil de saída do futuro professor do 1º Ciclo que compreende as seguintes idades (12-15 anos de idade):

1. Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos do 1º ciclo do Ensino Secundário;
2. Possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da (s) Especialidade (s) que vai ensinar, como nas ciências da Educação;
3. Dominar os conteúdos programáticos, bem como a melhor utilização dos manuais escolares, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à Educação e ao Ensino nas instituições escolares;
4. Conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexo e em rápida mudança<sup>46</sup>;
5. Conhecer as perspetivas educacionais que enformam o currículo dos alunos do 1º ciclo do Ensino Secundário [INIDE, 2004:9].

As escolas de formação de professores estudando com profundidade estas e outras questões devem potenciar aos futuros professores lidar sabiamente com a interculturalidade e com a ajuda e intercâmbio do mundo multilinguístico tão envolvente que possibilitará a saída do sistema incaracterístico em que as sociedades africanas se entrincheiram dia após dia (tribalismo e regionalismo).

O atual sistema de ensino pode ser chamado de “monocultural” e “monolinguístico”. Luís Souta ao refletir sobre a realidade portuguesa aborda a

---

<sup>46</sup> d) Esta alínea do perfil delineado pelo Ministério da educação ilustra a preocupação, mas não oferece mecanismos de solução do problema.

temática das mudanças demográficas que também têm seus reflexos nos sistemas educativos e exigem respostas adequadas à complexidade dos novos fenómenos que ocorrem no mundo atual. Tudo isto reporta aos novos desafios que a escola enfrenta e aponta para a igualdade de oportunidades (SOUTA,1997: 39).

De tudo que foi abordado, é possível identificar-se o “campo limitado” onde os professores realizam as suas ações educativas: é um campo “atravessado por relações de poder”. Há um risco constante que os professores podem correr numa visão redutora: serem considerados meros executores de orientações monoculturais “hegemónicas decorrentes do centro do sistema. É comum verificar-se que as decisões vêm de cima para baixo (STOER & CORTESÃO,1999:85).

Como exemplo temos a implementação da atual “Reforma educativa em Angola”: a nível dos atores sociais e educativos não houve uma consulta. O modelo veio já predefinido a partir do Ministério da Educação. As ordens vinham de cima. Só onde há autonomia é possível alargar as funções dos professores, alunos, pais ou família e a comunidade local. Para tal precisamos caminhar com os pés bem assentes no solo. Ensinar pressupõe a intervenção direta do docente e do discente num respeitar-se mútuo. Na opinião de Paulo Freire governar implica ter presente o governado como cooperador de todas as políticas delineadas (FREIRE,1997:65-66). Freire alarga esta abordagem afirmando: «O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros» (FREIRE, 1997:66).

Nas escolas pluridimensionais onde se forjam os futuros professores convém considerarmos os seguintes aspetos:

- «Que o professor seja capaz de se questionar sobre os resultados obtidos pelos seus alunos, se eles não forem muito positivos (professor vulnerável)»;
- «Se der conta da existência de uma heterogeneidade maior ou menor dos alunos com que trabalha (professor não daltónico)»;
- «Analisar, identificar e compreender características que informam essa heterogeneidade (professor investigador da área da étno-sociologia)»;
- «Questionar a adequação de métodos e conteúdos a cada grupo de alunos (professor investigador educador)»;

- «E recriar os conteúdos de ensino/aprendizagem de que se socorre, de forma a adequá-los à população com que trabalha (professor investigador e educador)» (STOER & CORTESÃO,1999:85-86).

Ao apresentarmos estes aspetos pretendemos encontrar pontos fundamentais na ação dos professores: torná-los mais flexíveis, produtores de conhecimentos “sócio antropológicos” sobre os alunos e que sejam conscientes da relação de poder que os rodeia: capazes de gerir a diversidade, a sua própria atuação recriando “conteúdos, metodologias e materiais adequados ao contexto e às características de seus formandos” (STOER & CORTESÃO,1999:85-86).

A “*Lei de Bases do Sistema de Ensino*” (LBSE) angolano, Nº 13/01 de 31 de Dezembro, no seu Art. 6, fala da democratização da educação que não exclui ninguém, procura abranger a todos (INIDE, 2001:4). Mas no âmbito do multiculturalismo e do multilinguístico, observamos aquilo que vamos chamar de conflitos latentes. Temos os casos de Cabinda e o Protetorado das Lundas. Politicamente são problemas abafados, mas não resolvidos satisfatoriamente. E no sul de Angola onde o nosso estudo está focado estes conflitos existem e são fomentados por forças ou intenções politicamente “ocultas”<sup>47</sup>.

É frequente sentirmos sinais de tribalismo e de regionalismo em diversos pontos do país. São desafios também para a escola. Alain Touraine fala dos Estados “multinacionais, isto é, o das minorias nacionais” que reclamam independências. Dá exemplos dos Húngaros presentes na Eslováquia e na Roménia. Dos Curdos espalhados por vários Estados, no caso nem todas as minorias reclamam independência. O mundo tem acompanhado o caso da Catalunha e Quebeque, que são “quase-Estados dentro de um outro Estado”, tendo obtido algumas prerrogativas. O que estas minorias querem, é defender certos direitos culturais que se prendem com o uso da língua na escola e na vida administrativa (TOURAINÉ, 2005:167-168).

---

<sup>47</sup> Pode acontecer que um determinado partido político que durante a sua governação num território multicultural e multilinguístico, tenha mais preferências pelo povo A ou B e as ações de desenvolvimento às vezes são mais direcionadas para as regiões onde se encontram o povo de “eleição” ou melhor, privilegiado. Esta atitude gera graves problemas. As culturas africanas hoje como no passado colonial foram sempre em muitos casos, usadas para combaterem-se entre si, favorecendo os opressores externos.

Quando estes problemas não são resolvidos podem desembocar em conflitos e derramamentos de sangue. É importante que haja boa vontade política e que se faça um estudo profundo das culturas e dos povos africanos. Segundo Stoer e Cortesão a “educação multicultural crítica desenvolveu-se como um desafio”; e a ideia de base é que as subjetividades também têm direito a um lugar na escola” (STOER & CORTESÃO Luiza, 1999:97). Estas ideias sugerem /clamam por uma cidadania que se exerce na democracia participativa (STOER & CORTESÃO Luiza, 1999:97). A exemplo do contexto latino-americano a “cidadania e os direitos civis” são uma conquista e parte integrante dos atuais movimentos sociais presentes em Angola, com realce nas camadas jovens (SCHERER-WORREN,1999:59). Esta sociedade civil não é anónima, podemos mencionar algumas ONGs que nestas “lutas” trabalham em colaboração com o Ministério da Educação e as comunidades: ADRA, ADSA, OPEN SOCIETY e Igrejas cristãs, sobretudo a católica com uma experiência e longa caminhada no campo da educação. Isto reforça a ideia de que trabalhar juntos é uma necessidade.

Um outro elemento não menos importante nestas buscas/lutas é o envolvimento do género feminino na cidadania participativa. O país tem um organismo estatal (Ministério da Promoção da Mulher) que responde por políticas atinentes à proteção da mulher. E também existe a “Promoção da Mulher Angolana Católica que se preocupa com o posicionamento da mulher na nossa sociedade (PROMAICA). A intervenção feminina na sociedade angolana ainda é tímida. Esta reflexão funda-se na atual situação que o país atravessa na arena educativa. Em Angola não há “movimentos feministas” que possam reclamar junto do Estado a sua integração nas políticas de governação.

Neste estudo Souta convoca a realidade vivida por Portugal na década 90. Surgiu nesta época o projeto multicultural denominado: “Várias culturas” a habitarem uma única escola. Refere-se também a alunos que vinham de países africanos de expressão portuguesa e dos ciganos. Viam-se crianças que viviam com outras famílias que não são suas e este intercâmbio cultural tinha seus reflexos na economia do país, aumentando o leque de desafios e dificuldades (SOUTA,1997: 138). Por conseguinte, a experiência da “**Escola da Quinta da Princesa**”, ajudar-nos-á no sentido de cada escola angolana nestas condições puder também criar um projeto para “várias

culturas” que habitam a mesma. Desde o currículo, programas, manutenção e até a massificação e expansão da escola pelas aldeias.

Este trabalho procura compreender, (des) polemizar, estender a pesquisa sobre a escola em contexto multicultural e multilinguístico, tendo em conta as diversas contribuições que certos estudiosos desenvolveram neste âmbito. A escola e a família jogam um papel fundamental para a construção deste edifício que é o multiculturalismo e o multilinguismo. Há dois aspetos que devem merecer a nossa atenção na elaboração deste trabalho: **Reconhecimento e Identidade**. Em princípio a identidade forma-se em muitos casos a partir da “existência” ou inexistência de reconhecimento. Charles Taylor faz um acréscimo do reconhecimento incorreto vindo de outras pessoas (TAYLOR,1998:45). É importante salientar que um reconhecimento errado ou ausência dele é considerado uma agressão à pessoa ou ao grupo em causa. E esta agressão pode ser “marcas às vezes irreparáveis”. Taylor separa estas duas realidades distinguindo-as:

- **Identidade:** nota-se o desaparecimento das “hierarquias sociais” que se fundamentava na honra “excessiva”. Para serenar os ânimos ou contrapor a honra, a modernidade padroniza o termo “dignidade”, concedendo-lhe sentido ou dimensão universal e igualitário (TAYLOR,1998:47).
- Curiosamente, neste estudo Taylor, usa expressão psícoantropológica: “a descoberta da minha identidade não significa que eu me dedique a ela sozinho mas sim, que eu a negoceie, em parte abertamente e em parte interiormente, com os outros” (TAYLOR,1998:54). A identidade de cada pessoa ou grupo existe, porque existe também a diversidade. Nesta perspetiva a diversidade deve ser encarada como cultural e nunca biológica (CUNHA, 2014:16).
- **Reconhecimento:** é feito no plano íntimo, e uma identidade pode ser deformada no “decurso da sua relação com os outros-importantes. Ao passo que no plano social tem-se a dimensão política que convoca permanentemente o reconhecimento igualitário ” (CUNHA, 2014: 56).

Ao abordar a escola em contexto multicultural e multilinguístico indagou-se antes alguns pensadores como Alfred Kröeber que afirmava que o “multiculturalismo só pode ser entendido à luz da diversidade cultural”. O mesmo pensador define a cultura como “elaboração criativa do ser humano” (KRÖEBER, Cit. In CUNHA, 2014: 7). Mas também ao longo destas pesquisas podemos entender que a cultura não é só “produto” humano, ela é “fazedora” da humanidade. O tema do



multiculturalismo e multilinguismo entra no âmbito educacional porque a “Educação é a busca de uma aspiração, de um sonho e de um ideal”.

Estes assuntos não devem ser estudados de forma isolada, pois estamos perante um “campo” com várias portas de saída: desde o político, económico, religioso, geográfico, ideológico e epistemológico. Até aqui estávamos habituados a ouvir falar de questões relacionadas com a raça, território e língua, o que legitimava o discurso da diferença (CUNHA, 2014:8). A realidade angolana permite constatar a multiplicidade cultural e linguística numa uniformidade biológica.

Existem razões para refletirmos sobre este tema na área da educação escolar, tendo em conta determinadas questões que ainda estão por resolver:

- “Todos diferentes, todos iguais”;
- “Rutura entre o discurso e a prática”;
- “O Eu e o Outro”. Neste entretanto - «o sentido da responsabilidade individual, do Eu, passa pela extensão ao Outro, que nada mais do que o Eu do Outro» (CUNHA, 2014:8).

A escola mergulhada nesta diversidade cultural e multilinguística tem a missão de desconstruir o equívoco de “raça” que vigora até hoje, baseando-se estritamente na cor de pele. Existe uma única raça: a raça humana.

O multiculturalismo e o multilinguismo aparecem na educação e nos outros campos já referenciados por encontrar aí o seu verdadeiro desígnio. Estas duas dimensões do existir humano são recentes nas abordagens académicas e ainda procuram a sua concretização no decurso histórico. Os estudos atuais revelam que a “cor da pele já não é mais uma razão de diferença, mas de diversidade”. Mas a prática do dia-a-dia mostra-nos o contrário. Cunha procura relacionar esta realidade com a retórica da “educação para todos” (que se consubstancia na manifestação e na oportunidade da diversidade), assistimos neste contexto aos sinais da diferença que não se diluem na homogeneidade cultural.

Entretanto «a não-aceitação do outro e das suas diversidades leva também a uma perda do eu», pois «é o outro que me faz»; eu como pessoa e como grupo, «preciso do outro para me construir». Isto poderá significar utopia no mundo que

vivemos. Cunha chama utopia não por constituir uma impossibilidade para a alma humana, mas por algo que o ser humano luta para conseguir (CUNHA, 2014:18).

A escola hoje anda à procura da excelência e o multiculturalismo é sinónimo dessa excelência, educar como afirma Cunha, é cultivar a esperança. Uma dimensão essencialmente virada para o futuro na diversidade e na excelência. Educar hoje, permite entrar no vasto campo profundo, que é o da educação estética caracterizada, filosoficamente, pela procura do “bom”, do “bem” e do “belo” (CUNHA, 2014:20). Nesta pesquisa vemos que a escola angolana sobretudo, a escola presente nas zonas rurais, mesmo sem produzir debates, reflexões à volta desta temática convive com a pluralidade cultural e linguística. Todos os atores educacionais são chamados a verem na escola como o “lugar onde se forma em valores e não para valores”. A escola está presente na sociedade e tudo que afeta a sociedade, direta ou indiretamente, afeta a escola. A escola é o lugar favorável para “promover a diversidade e o diálogo humano e científico”. Ensinando a aceitar e a reconhecer o outro como diverso e não diferente (CUNHA, 2014:21).

Portanto, a escola dos nossos tempos deve responder aos grandes desafios da atualidade coexistindo com diversas culturas na diversidade e na comunhão - sinónimo de harmonia e integração. As políticas partidárias têm as suas implicações em contexto multicultural e multilinguístico em Angola. Vejamos as três primeiras forças políticas como se estruturavam antes do 11 de Novembro de 1975: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) - partido no poder desde 1975, data da independência nacional até hoje, é originalmente de etnia Mbundu que tem como língua o Quimbundo; A Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) – de etnia Bakongo e língua kikongo predominante no norte do país; e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) - de etnia Ovimbundu e língua Umbundu, dominante no planalto central e no sul de Angola. São forças que se bateram pela Independência nacional. Mas o sonho caía em terra face à crise político-tribal que se instalara nestas forças políticas.

Registou-se nesta época uma diversidade das crises políticas que profundamente revelavam problemáticas não resolvidas de questões étnicas de Angola. Na opinião de Gonçalves os três grupos étnicos:

“Não só não esgotam a afirmação das identidades culturais dos diversos povos de Angola, eles mesmos foram problemáticos e revelaram a fluidez de linhas de divisão num território definido pelos países colonizadores no tratado de Berlim de 1885”;

Pode-se também mencionar os outros grupos étnicos com certa influência na história de Angola: os Yaka ou Jagas; os Lundas que também estão na República do Congo Democrático e os Ovambo de Angola e da Namíbia (GONÇALVES, n.d. 15).

Apesar de tudo, o tratado de Berlim peca duramente contra o continente africano e seus povos, por desrespeitar a história, as relações étnicas e até familiares dos povos africanos. A escola ao refletir sobre si mesma e o meio circundante atinente aos contextos plurais e multilinguísticos não deve alhear-se desses fatores.

A partir dos textos de Stoer sobre a temática em pesquisa, podemos compreender que o estudo do multiculturalismo e da educação intercultural tem como base os crescentes fenómenos da globalização no mundo atual. Archer, observa que os contextos globais tão evolventes nos nossos tempos permitindo “pensar na unidade humana que se consubstancia na base da sua diversidade cultural (ARCHER Cit. in STOER, 2001:185).

Stoer e Cortesão analisando a educação na vertente plural e focando-se no contexto europeu, fazem buscas de algumas frases de Ritchie que encarava a “Europa definida mais pela exclusão do que pela inclusão”. E ainda rebuscam as frases de Coulby e Jones, grandes defensores do multiculturalismo: assiste-se a um fenómeno de uma “europeização auto satisfatória suave”. E os mesmos autores, na sua análise vão denominar estes processos todos de “europeização benigna” duplamente incapaz de responder de forma satisfatória aos desafios do multiculturalismo, do plurilinguismo e de não conseguir dizer aos jovens “que tipo de identidades plurais” cercam o continente europeu (BURBULES & TORRES, 2004:173).

Em Angola, se a escola não se deixar interpelar pela realidade diversa, poderá correr o grande risco de “apadrinhar” políticas educativas exclusivistas que a atiram para fora da órbita pluralista ou intercultural. Perder-se-á da mesma forma a grande riqueza do reconhecimento do Universal e das identidades pessoais ou grupais.

Hansen ao aportar a questão relacionada com a educação, afirma que ela (educação) move-se de uma direção etnocultural, tendo como objetivo transmitir identidade coletiva baseada na “disseminação transnacional de versões não-críticas e historicamente dúbias de tradições, heranças e civilizações europeias”. Segundo Parekh, a educação neste âmbito, deve ajudar as pessoas a viverem em sociedade multicultural (HANSEN & PAREKH Cit. in BURBULES & TORRES, 2004:174-175).

Ao falarmos do multiculturalismo e multilinguismo na educação é importante não nos deixarmos levar pelas ideias conservadoras que predominam à todo o custo. O que vai mesmo contar neste estudo é a “experiência” quotidiana e o “conhecimento cultural comum” (DARDER, 2015: 11). Para Antonia Darder, o professor tem de ter consciência de que a “educação multicultural” e multilinguística é “importante”. Nesta lógica caberá aos professores:

- «Despertar para o fato de que todos os estudantes serem importantes»;
- «Perceber que para além da cor da pele, da cultura, da classe social, da etnicidade e do género dos seus estudantes, existem as suas necessidades profundas, os seus desejos, os seus sonhos e as suas aspirações» (DARDER, 2015: 14).

A tarefa do docente não se adivinha fácil, mas também nada impossível contando com uma boa formação do futuro professor. A primeira mudança operar será a partir da conscientização dos professores e dos alunos depois, passar pela mudança das escolas. Estas mudanças permitirão “modificar as relações assimétricas de poder” que no dizer de Darder, “impedem o desenvolvimento emancipador” e, emancipatório do “biculturalismo e bilinguismo” (DARDER, 2015: 146).

Para o nosso caso, trata-se de diversidade cultural e linguística. Nas nossas escolas a questão do multilinguismo é fundamental e tem sido silenciada. A escola angolana apesar de em todos os anos receber e conviver com uma diversidade cultural e linguística nunca “parou” para refletir, dialogar, interrogar e direcionar tais fenómenos para uma dimensão universal identitária. As línguas nativas são “asfixiadas” pelo português, língua do Estado e de ensino. É urgente elaborar planos de ação que tragam as “nossas línguas à Escola” e trazer a “Escola às nossas línguas e às nossas culturas”.

A guerra que assolou o país durante quase quatro décadas aproximou e afastou ao mesmo tempo diversos povos e diversas culturas. Os inevitáveis processos da globalização “mexem” com hábitos e costumes. A Unesco dá algumas orientações para a preservação das culturas e línguas. Rodolfo Stavenhagem, usa uma frase desafiante:

«Se calhar, o meu vizinho não é exatamente igual a mim. Para muitos esta descoberta pode ser um choque porque põe em questão concepções tradicionais de vizinhança, de comunidade e de nação até aí imutáveis; vem alterar as relações estabelecidas, de há longa data, com os outros e assinala o aparecimento da diversidade étnica na vida quotidiana» (STAVENHAGEM, [UNESCO],1998:246).

Somos todos convocados a repensar a “Igualdade biológica” e a “Diversidade cultural”. Um dos problemas evocados neste relatório da UNESCO refere-se às políticas sociais, culturais e educativas que determinados Estados adotam em relação aos diversos povos e grupos étnicos. Refletindo estas tensões, Stavenhagem, na sua pesquisa acrescenta, afirmando que:

«As minorias religiosas, linguísticas e nacionais, tais como as populações autóctones, foram muitas vezes subordinadas, por vezes à força e contra vontade, aos interesses do Estado e da sociedade dominante» (STAVENHAGEM, [UNESCO],1998:248-249).

Desta forma muitos grupos étnicos perderam sua própria identidade, assumindo uma nova realidade (nova consciência nacional); alguns forçados pelo contexto e tiveram de imigrar deixando sua terra, cultura, religião e tradições e assimilaram hábitos estrangeiros. No caso, o próprio Estado e suas Instituições reforçam e perpetuam a dura realidade. Uma Escola incapaz de dialogar com as suas culturas e com os seus povos por meio da língua, acaba por “marcar” limites e entrar em conflito com os valores e interesses dos povos chocando com as aspirações de grupos culturalmente “diversos” (STAVENHAGEM, [UNESCO],1998:248-249).

Um dos problemas que encontramos na extensão da rede escolar na província da Huíla tem a ver com a exclusão de certas comunidades na vida social e educacional do país. Como exemplo, podemos destacar três grupos africanos não bantu. Estes são os povos de língua Khoisan, oriundos dos grupos Bosquímano e hotentote:

“Bosquímano, Cuissi e Cuepe”. São povos em via de extinção, nómadas (WHEELER: 2011:36). Stoer apresenta as formas ou variantes de que se reveste a multiculturalidade:

1. **Educação antirracista:** muito forte nas escolas americanas e nalguns países europeus. Para a África a luta da escola não é com atitudes antirracistas, mas sim, com comportamentos e atitudes tribais e regionais que provocam exclusão social;
2. **Movimentos sociais:** a educação inter/multicultural assume-se como movimento social. A globalização veio romper com as fronteiras humanas. Ficou mais ainda acelerada com a forte entrada da chamada “sociedade em rede”. A sociedade viu-se fragmentada e a educação escolar não foge à regra. Os movimentos sociais são um “grito” pela unidade. Propõem a:

«Recontextualização dessas funções socializadoras e educativas das escolas e universidades, tendo em conta os níveis local e global, e, por outro lado, a integração dos universos psicológicos e culturais dos alunos e estudantes, das suas subjetividades, na educação escolar e universitária através do desenvolvimento de um bilinguismo cultural tornado possível pela construção de dispositivos de diferenciação pedagógica na base de uma recomposição de saberes – em vez da sua acumulação e onde os saberes, sobretudo locais, são (re) valorizados» (STOER, 2001:200-201).

3. **Tentativa de transformação curricular:** Stoer, aponta para a existência duma “versão liberal”, mas com matizes conservadoras. O que ele vai denominar por “conservadorismo pragmático” que consistirá na aceitação da diversidade e tomando decisões com respeito à multiculturalidade (STOER 2001:186).

## 2.2 Perspetivas em contextos multilinguísticos

No quotidiano humano observa-se que a língua e a literatura são elementos fundamentais e apropriados que ajudam a conhecer e a compreender o “outro”. A língua e a literatura são construtoras ou fazedoras das identidades e podem servir de mecanismo de autodefesa contra os “estereótipos e preconceitos desvalorizadores, ultrapassando todo o tipo de barreiras nas aprendizagens” (KHÔÎ, 2001: 120). Portanto, a língua não deve ser só entendida como mero meio de comunicação entre os indivíduos falantes, mas simbolicamente, como algo que liga o indivíduo à comunidade humana de pertença ou de origem. A escola juntamente com as comunidades são lugares/espacos imprescindíveis para a implementação das línguas nativas. Em Angola a introdução das línguas nativas no ensino longe de constituírem barreiras, devem ser encaradas como veículos conducentes à prática das aprendizagens e construção das identidades ofuscadas pelo processo dizimador colonial. Os missionários na “era da evangelização” a partir do século XV até meados do século XX procuraram estudar as civilizações indígenas através das línguas dos nativos (KHÔÎ, 2001: 362-363).

O contato com os povos europeus (no caso portugueses) tornou os angolanos aptos para a complexidade linguística bilingue ou, ainda, políngue. Os estudos feitos por Dulce Pereira demonstram que: «Os falantes bilingues têm o direito à sua identidade linguística e cultural ao desenvolvimento e uso das suas línguas e à construção e afirmação da sua identidade social, através delas» (PEREIRA, Cit. in FLORES, 2011:15).

Em Angola existe uma diversidade cultural étnico linguística e o ensino é realizado na forma monolinguista<sup>48</sup>. Neste sentido emerge um problema: os alunos aprendendo só numa língua, no caso a oficial do Estado, podem perder sua identidade cultural e neste particular produz-se a descaraterização sociocultural. Num contexto multicultural, o ensino deveria ser veículo de socialização cultural no sentido de preservação identitária, mas é a partir daí que se devia construir a homogeneização cultural. Ao abordamos a escola angolana no contexto rural, estaremos perante o

---

<sup>48</sup> Adoção da língua portuguesa como língua oficial do Estado angolano e língua de ensino, respetivamente.

choque cultural e a realidade pedagógica. No entanto, a questão impositora do ensino da língua portuguesa em detrimento das línguas nacionais poderá estar na base do absentismo e resistência escolares.

A escola ocupa um lugar inalienável na promoção identitária e cultural por meio das línguas. Nas sociedades modernas a escola é considerada como “espaço de educação” e “espaço de aprendizagens”. O seu papel na sociedade é crucial na medida em que consolida e amplia ou alarga os efeitos do bilinguismo. Aponta aos alunos a educação para a biliteracia, facultando um leque de conhecimentos teóricos e práticos presentes em qualquer âmbito do saber em que a comunicação tanto verbal ou escrita ocorre entre duas ou várias línguas (PEREIRA, Cit. in FLORES, 2011: 18-19). Tendo em conta as constantes mudanças que se operam nas sociedades, caberá à escola promover ações educativas correspondentes as aspirações do tempo.

A implementação das línguas nativas no sistema de ensino angolano teve como objetivo atingir as seguintes metas:

- «Ter uma incidência positiva sobre a assiduidade e o desempenho escolar das crianças»;
- «Contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e para o reforço da sua identidade -cultural»;
- «Melhorar a qualidade da educação a partir do conhecimento e da experiência dos alunos e professores»;
- «E pôr em prática o exercício da cidadania e de aceitação e apropriação construtiva da diversidade» (MATEUS, 2011:19).

Em 2001 Stoer afirmava que o tema da Educação inter /multicultural já vinha a ser debatido há trinta anos. De lá para cá, a escola pouco ou nada tem feito para romper com a “cortina de ferro” que inviabiliza o diálogo entre pluralidades culturais e linguísticas. Adicionando os Catorze anos (14) à data fixada por Stoer, vê-se que já passam 44 anos. É oportuno para a escola hoje “abrir” as suas portas para a diversidade linguística. É uma forma de se opor às ideias americanas de “melting-pot”<sup>49</sup>. Tendo como proposta o complexo tema da “Unidade na Diversidade”

---

<sup>49</sup> Melting-pot - teoria de origem norte-americana, segundo a qual, as diferenças étnicas existentes num território, e que resultam da diversidade de indivíduos - em termos biológicos e étnicos -, tendem a esbater-se com o tempo, dando origem, por fusão entre os membros que compõem a população, a uma nova sociedade. A diversidade existente é fator de criação de novos padrões de comportamento ([http://www.infopedia.pt/\\$melting-pot](http://www.infopedia.pt/$melting-pot), 1/10/2015; 17:16H).



(STOER, 2001:186-187). Como não podia deixar de ser, Stoer fala da relação entre o Estado e a educação escolar – lugar privilegiado para desenvolvimento da educação inter/multicultural. Nesta relação, Stoer sublinha alguns aspetos fundamentais que não devem ser descurados:

“Tudo inicia com a relação entre o Estado e a educação escolar sobretudo, no século XX fase marcante na evolução da educação – aparecem algumas palavras-chaves apresentadas por Stoer: “estrutura ocupacional e democratização social”. No século XX pretendeu-se estender a ideia estandardizada da escola para todos - que, os ingleses vão chamar como “escola de massas”, escola oficial, obrigatória, gratuita, laica. Esta escola está nos horizontes do Estado-nação que tem por missão a promoção de uma identidade nacional assente na identidade da etnia dominante. Roger Dale, afirmou ser uma escola que se fundamenta numa «cultura educacional mundial comum” (DALE, Cit. in STOER, 2001:187).

Mas esta relação às vezes acontece num clima de tensão por constituir-se à volta do Estado que ao tentar “apaziguar” as partes, segundo Stoer, desenvolve “políticas de gestão controlada de desigualdades”. Nisto vemos uma escola presa às políticas “globais” ou transnacionais adotadas pelo Estado. A seguir, temos a relação entre o estado e a Economia e a Escola com o mundo de trabalho: há, verifica-se uma resistência e a relação processa-se a partir da denominada “escola da sociedade”. Esta relação está estruturada a partir das relações sociais de produção fruto das desigualdades sociais e culturais presentes na sociedade (DALE, Cit. in STOER, 2001:188-190). François Dubet ao falar da produção transporta-a para o âmbito educacional:

«Entre as mudanças ocorridas, é preciso ressaltar o papel da confiança nas teorias do capital humano, quer dizer, na mobilização da escola o serviço do desenvolvimento económico. O investimento escolar é considerado um investimento produtivo, a prazo a formação é uma força produtiva. O malthusianismo escolar é abalado pela longa massificação, no interior da qual a oferta antecipa uma demanda que repousa na velha confiança na educação (Cherkaoui:1982). Essa massificação baseia-se também na convicção de que o desenvolvimento da oferta escolar é um fator de igualdade de oportunidade e de justiça, já que se descortina um sistema que abole as discriminações sociais no ingresso» (DUBET, 2003:4).

A escola angolana precisa de melhorar a sua oferta educativa que passa pela inovação dos programas e projetos educativos, planos curriculares e flexibilidade do próprio curriculum. Isto possibilitará à comunidade educativa um ensino inclusivo e com qualidade. Para evitar o insucesso escola. Maria José Casa-Nova fala da **“implementação de Currículos alternativos”** (CASA-NOVA, 2004:6); é fundamental alargar a rede escolar, sensibilizar e conscientizar os pais para apostarem com o “pouco” que têm na formação de seus filhos e filhas.

É urgente, Angola começar a promover políticas e projetos que salvaguardem os direitos das minorias que em pequeno número habitam o sul do país. A começar pela integração social através das escolas, saúde e outros espaços culturais e de lazer. Por conseguinte, é fundamental ter presente no ensino formal as línguas nativas que favorecerão não só uma integração cultural como também, facilitarão a compreensão das aprendizagens.

### 2.3 A língua como veículo para as aprendizagens

O Estado angolano “apadrinhou” a língua portuguesa como língua primeira ao adotá-la como oficial do Estado e de Ensino. Até antes da independência poucas famílias angolanas, tinham-na como língua materna. O português era a língua do “colono” e dos assimilados e, sobretudo, daquelas famílias que se encontravam nas zonas urbanas. Com o tal “apadrinhamento” o processo da expansão foi tão célere, a ponto de se falar o português naquelas zonas que alguns críticos chamam de “Angola profunda”. O português hoje embora não falado como na sua terra de origem, africanizou-se “inculturando-se”, tornou-se também a “língua mãe” de alguns africanos.

Há alguns perigos quando assumimos uma língua estrangeira como língua de Estado, que nalguns casos, já pode ser considerada como língua “nacional”. Vejamos o que aconteceu com o Brasil antes da chegada dos portugueses: possivelmente, teriam existido cerca de 1. 200 línguas faladas pelos nativos ou indígenas. Hoje, estas línguas estimam-se em apenas 180 línguas. As 1020 línguas que desapareceram são tidas como mortas. Sabe-se que a língua está intrinsecamente associada ao conhecimento sobre o ser humano e o mundo no geral. A morte duma língua ou seu

desaparecimento, marca também a perda deste conhecimento. Nesta ordem de ideias é importante preservar o conhecimento por meio das línguas. José Eduardo Agualusa considera isto como o “grande massacre linguístico” perpetrado por portugueses ao longo de cinco séculos. Os estudos apontam para existência de 6.000 línguas ou dialetos em todo mundo e metade delas em via de desaparecimento (AGUALUSA, 2004/2005:28).

Na vida dos seres humanos tudo tem a sua história. As línguas nativas Bantu, e não bantu de Angola, não fogem à regra. Segundo os estudos feitos, o termo Bantu ganhou visibilidade com o teólogo alemão Wilhelm H. I. Bleek, que no século XIX procurou fazer um “estudo comparativo dos sistemas de classes de 4 línguas dos povos do sul de África, que passamos a enunciar: **herero, sotho, tswana e whosa**. Isto foi no ano de 1851. Daí que passou a ser designado como o precursor da expressão “Bantu” (NZAU, 2011:56). “Greenberg (1963), ao fazer um estudo das línguas africanas, agrupou-as em sete: Tiv, Ndoro, Batu, Bitare, Bantu, Mambila e Jarama. Este grupo é designado por bantuídeo que é parte integrante do quarteto benué-congo que é parte duma ramificação de seis da subfamília nígero-conguesa (conguês ou do Congo). O mesmo autor nesta sua tese, afirma que esta subfamília é uma das duas subfamílias do Congo-cordofaniana” (GREENBERG, Cit. in NZAU, 2011:56).

Domingos G. N. Nzau, prossegue afirmando:

«A demarcação geolinguística desta família parece seguir, como critério de classificação, os grandes rios de África. Por exemplo, a família congo-cordofaniana abarca as línguas faladas desde a região Cordofana até ao rio Congo (ou rio Zaire); a subfamília nígero-conguesa estende-se do rio Benué ao rio Zaire, o mesmo se podendo dizer em relação ao ramo benué-conguesa. Daí muitos investigadores atribuírem valor sinonímico às expressões congo-cordofanianas e nígero-conguesa» (NZAU, 2011:53).

Portanto, a maioria das línguas angolanas são parte integrante desta grande família Bantu que emigrou para o sul do continente Africano.

Angola é um país “rico”, não só por possuir recursos minerais, naturais e outros, mas por ter um povo culturalmente rico. Observando a forma como as diversas

culturas e respetivos povos se foram distribuindo ao longo do vasto território, fixando-se numa determinada zona ou região, somos convocados e interpelados por este mosaico cultural diversificado. É urgente fazer uma releitura da história de Angola e dos seus povos.

O estudo das línguas nacionais ajuda-nos a conhecer e a aprofundar as nossas culturas, criando um espaço de diálogo e convivência entre culturas diferentes. Este estudo terá por objetivo analisar até que ponto a língua é um elemento fundamental para a coesão sociocultural. As línguas de origem Bantu, espalhadas pelo território nacional, são faladas e escritas. Foram as Igrejas que deram maior relevância às línguas nativas. Hoje podemos verificar a existência de livros de uso religioso traduzidos na língua do povo (temos o Missal em Umbundu = Assembleia do povo; o Lupili = Liturgia das Horas; Hinos (Hinários) protestantes, tradução da Bíblia em Kikongo; outras traduções como em Nyaneka e Ngangela, Gramáticas e Dicionários, etc...). Só agora é que o Estado angolano começa a despertar ao colocar “ad experimentum” o ensino das línguas nativas no ensino público. Esta diversidade cultural e linguística, é uma riqueza que deve ser bem estudada, aproveitada para a construção da memória histórica de um povo e sua unidade nacional. Isto é, para melhor conviver com a pluralidade.

Por não dispormos de certos instrumentos que descrevam diretamente a situação linguística de Angola, somos solicitados a recorrer aos estudos já efetuados noutros países e sobretudo, ocidentais. O estudo que apresentamos está fundamentado numa pesquisa realizada pela Comunidade Europeia no âmbito da Cultura. Segundo esta pesquisa, as línguas faladas ou escritas “expressam a identidade e criam uma ligação entre os falantes de uma língua e o seu passado, presente e futuro” (JONES, 2013:4).

A Escola e as famílias devem incrementar o ensino das línguas nacionais, usando métodos modernos utilizados no ensino das outras línguas (como inglês, francês, espanhol, etc...). Face ao processo colossal da colonização, a África, encontra-se em condições desfavoráveis. A penosa história forçou-nos a enterrar as nossas culturas e línguas. Falar o inglês, francês e português em África equivale a ser uma pessoa civilizada.

Hoje depois de mais de quinhentos anos a conviver com a língua portuguesa (língua do colonizador), formou-se uma “nova cultura”: a de africanos que não falem as suas línguas de origem, expressando-se unicamente em língua portuguesa. Mas não é de estranhar, pois o próprio processo de colonização foi mentor da destruição das “nossas” culturas e línguas, absorvendo-as. E um povo sem cultura, sem língua é um povo “morto”. Vemos uma África não unida, enfraquecida, sem identidade própria. Uma África que sobrevive à custa de uma “importação” estranha: importação não só de alimentos, vestuários...mas também de ideias! O que achamos ser mais grave e preocupante. Estamos longe de ser o que “somos verdadeiramente”. Ainda não nos orgulhamos em exprimirmo-nos nas nossas línguas, andamos desconfiados, sob pena de sermos chamados “atrasados”. É importante repensar o futuro das nossas línguas e culturas e fazer ciência a partir delas.

O Artigo 19, da Constituição da República de Angola, no seu I ponto, consagra a língua portuguesa como língua oficial do Estado. E no ponto II, vemos a valorização e promoção do estudo, ensino e da utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional, tais como: Inglês e Francês, ensinadas nas escolas públicas e privadas (Constituição de Angola). Isto ainda é reforçado pela Lei de Bases do Sistema de Ensino vigente em Angola: Artigo 9º, fala da língua portuguesa como a língua de ensino e também existe o interesse de promover as línguas nativas. E conclui afirmando: «Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais» (LBSE, nº 9). Este terceiro ponto, é anterior à implementação das línguas nativas no ensino primário. Toda a lei é bonita no papel, mas a prática mostra o contrário. Ainda são necessários estudos para se efetivar a implementação total.

O bilinguismo já está em funcionamento em Angola há vários anos (ensino do francês, inglês), mas faltava incorporar aquilo que é essencial: a língua do povo local ou nativo. A implementação das línguas nacionais ou nativas no processo de ensino e aprendizagem, não deve ser aproveitada para alimentar a “triste” realidade que continua a enfraquecer o continente africano e os seus povos: o tribalismo, muitas vezes apadrinhado por políticas “cegas” e fragmentárias. As línguas são um veículo

de comunicação sadia entre os humanos; premeiam o intercâmbio cultural entre diversos povos e nações.

Tendo em conta a diversidade linguística presente no Estado angolano, não seria arriscado falarmos em vez do bilinguismo, mas do “multilinguismo”. A título de exemplo, as políticas europeias nesta parte, são de destacar, porque valorizam estes aspetos diversos, fazendo-os constar no “curriculum vitae” dos seus cidadãos. O mundo da globalização empurra-nos a sair do “nosso conforto” e dialogar com o “desconhecido”. As línguas são importantes não só para a permuta de bens materiais (cultura material) e como também para os bens espirituais (cultura imaterial ou espiritual). O fazer ciência hoje passa pelo conhecimento das línguas internacionalmente faladas e conhecidas. Daí que os esforços das famílias europeias não param de crescer, no sentido de seus filhos manterem ou se tornarem bilingues (FLORES, 2011:7).

A nossa realidade mostra que é possível as crianças serem bilingues, sem prejudicar a língua materna ou nativa. Isto nota-se nas aldeias onde não é habitual falar o português. Ao saudar uma criança, ela responde-te logo em português. Só pelo fato de sofrermos a influência ocidental no período colonial, para além da coabitação das nossas línguas entre si, tivemos a entrada, embora forçada do português. Neste sentido, nascemos e crescemos num duplo confronto. Há sempre uma língua dominadora. Na cidade impera o português e nas aldeias são as línguas nativas. O português nas aldeias é visto como a língua daqueles que têm um nível de escolaridade. Cristina Flores ao fazer referência a Grosjean, afirma que “a maioria da humanidade é bilingue ou vive em sociedades bilingues”. E na mesma linha, Crystal, afirma dizendo que 2/3 de crianças a nível mundial é bilingue. (FLORES, 2011:7).

Os estudos até aqui feitos são reveladores de que as crianças que crescem num contexto socialmente bilingue, tão cedo, começam a separar as duas línguas. Evitando toda a confusão linguística, desenvolvendo desta feita, sistemas gramaticais autónomos, sem fazer nenhum esforço cognitivo suplementar. Partimos do princípio de que a mente humana está “formatada” para aprender. A conservação e a manutenção do bilinguismo, depende fundamentalmente, dos incentivos e motivações de fora, no caso, da família, da escola, da própria sociedade e das políticas educativas de cada país (FLORES, 2011:8).

Na educação colonial era impensável ensinar nas línguas nativas. Estas, estavam simplesmente à mercê dos missionários que passavam a doutrina cristã através das línguas locais. Por tudo que vimos até aqui, é fácil concluir que escola colonial foi a primeira a excluir as línguas nativas do convívio escolar. Isto tem o seu peso histórico. A fragilidade de uma nação começa pela destruição da sua identidade cultural. Tememos nos dias que correm, uma África cada vez mais fraca e sem rumo, fruto da herança do seu passado menos brioso e de políticas feitas com as “mãos estendidas”, ideias importadas do ocidente que longe de se africanizarem tornam a África o “palco” da “discórdia” e da “miséria”.

É urgente mudar o quadro. Inverter o percurso histórico de África, não significa excluir as dimensões universais da boa governação. É preciso descobrir que dentro das políticas educativas e “outras”, existem elementos contrários ao desenvolvimento de África. No quotidiano africano, facilmente podemos descortinar que não existe uma política genuína, mas sim, uma “mestiçagem” de políticas. Neste ponto, refiro-me naquilo que podemos chamar de fazer política à “moda” americana ou à europeia. Uma imitação cega, sem “raízes” nas nossas culturas. Isto é, uma política desencarnada, (des) inculturada. Desta forma assiste-se ao que chamamos de “massacre” cultural. Em alguns países africanos, suas independências aconteceram há mais de 50 anos e, os últimos como são, os casos de Angola, há 40 anos, mas os problemas vividos pelos seus povos são quase similares: guerras tribais/regionais; pobreza extrema; uma democracia apoiada numa “canadiana”, isto é, sem pernas para andar. Os “mais velhos” para descreverem a atual África, costumam dizer: **“foi o branco... e, ficou o negro, pintado de branco por dentro”**. Esta confusão identitária tem sido o grande fracasso de África. O estudo da língua nas suas variadas dimensões, fará dos angolanos eles mesmos para melhor cooperar com os outros povos nas ciências e nos outros âmbitos do saber.

No entanto, hoje observa-se uma África que aparentemente faz tudo o que os outros países (os países desenvolvidos) fazem! Por exemplo ratificando “Memorandos” (dos Direitos Humanos; compromisso com a Paz; Justiça; Distribuição equitativa dos recursos para combater a pobreza; Combate à corrupção e

proporcionando bem-estar às suas populações)<sup>50</sup>. É urgente que as “jovens mentalidades” pensem no seu futuro e no futuro do país. É preciso libertar a África, ainda presa na primeira libertação, isto é, na luta pelas conquistas das independências dos respetivos países. Esta libertação consistirá em dar prioridade à educação de/com qualidade (que valoriza a cultura e o seu povo), à investigação, e à criação de projetos de sustentabilidade económico-financeira, dando maior amplitude à criação de postos de trabalho e segurança para os cidadãos (desenvolver a indústria). Este ideal, fará com que se repense o “Projeto africano” de Kwame Nkrumah e outros africanos para a África dos “nossos” dias. Nesta luta desigual, acreditamos que a Escola será capaz de “devolver” o “africano a África” e caminhar para o crescimento, versus desenvolvimento.

Hoje, mais do que nunca, cabe à escola em primeira mão promover o bilinguismo. Sobretudo, quando o ambiente linguístico da comunidade é predominantemente “monolingue” ou desfavorável ao plurilinguismo e até ainda, quando os pais das crianças, financeiramente não podem, inscrever os seus filhos para a aprendizagem de outras línguas (FLORES, 2011:18).

Neste entretanto, à Escola cabe:

- Consolidar e ampliar os efeitos do bilinguismo: educação para a biliteracia que assenta nas capacidades e práticas presentes em toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas ou mais línguas, por meio da escrita ou em torno dela;
- Explorar a capacidade de aprendizagem, de desenvolvimento e de flexibilidade no uso de mais de uma língua na sua forma escrita;
- Desenvolver o bilinguismo e biliteracia: a escola deve proporcionar condições para a construção de uma identidade que incorpore a pluralidade de forma harmoniosa, dinâmica e crítica;
- Portanto, sendo uma realidade heterogénea e dinâmica, não dependerá só dos múltiplos olhares. No dizer de Cristina Flores, é imprescindível que estes olhares, nomeadamente, na escola “abandonem a ótica da uniformidade, do estaticismo e do monolinguismo (FLORES, 2011:19).

---

<sup>50</sup> Tudo isto, às vezes não sai do papel, acabando por ser “uma boa intenção”, é só para o “inglês ver”, como se diz vulgarmente. E se, sai, é mal aplicado.



Depois de termo-nos debruçado sobre o bilinguismo e com acréscimo do multilinguismo, passamos agora a analisar a relação do português com as línguas nativas. “A língua é dinâmica”. Evolui conforme a própria sociedade falante. Hoje mais do que nunca o português “encontrou cidadania” nos territórios que ocupara durante séculos (Brasil, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Cabo – Verde, Moçambique, Timor Leste e Angola). Certamente, vemos milhares de pessoas a articularem-se na língua de Camões, embora com matizes próprios ou regionais, não deixa de ser o português falado e escrito nestes espaços geofísicos.

No caso de Angola o português veio coabitar com uma diversidade linguística ou realidade heterogénea que, bem aproveitada, seria enriquecedora para as ciências. Neste estudo reconhece-se o contributo que as diversas línguas nativas deram e continuam a dar para a construção de formas distintas de a representar. A dinâmica aqui referida surge na relação dos diversos povos com a finalidade de estabelecer uma compreensão mútua (NETO,2009:12). A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu Art. 41, afirma e reforça que:

«Todas as comunidades linguísticas têm direito a usar a sua língua e a mantê-la e promovê-la em todas as formas de expressão cultural»  
([http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf);1996; 04/05/2015; 15:46H).

E isto terá a sua maior expressividade quando a Escola angolana mantiver a sua relação com as populações, incentivando - as e despertando as novas gerações sobre o valor das línguas africanas para a construção dos saberes. Hoje a experiência da vida ensina-nos que quando se ensina na própria língua, a compreensão torna-se maior e rapidamente os alunos interagem sem receios de errar. Tanto a Constituição angolana como a Lei de Bases do Sistema de Ensino, falam das línguas nacionais/nativas. Colocam-nas sempre como “Língua segunda”, porque tem uma que é língua oficial do Estado e de Ensino, ou então se preferir “língua primeira”, a língua portuguesa.

É um trabalho enorme que deve ser feito para a reconstrução da África e da mente das suas populações. É preciso “devolver o africano à África”. Trazendo-o de volta, construindo por ele mesmo a sua inegável identidade sócio cultural.

A Escola consciente da sua missão e dos valores que transporta, será fundamental para a reconstrução do tecido africano por meio da língua. Colocar a língua materna de um povo para “língua segunda”, não é só grave, mas é tentar “sepultar” a cultura e a identidade do mesmo povo. Hoje um dos “possíveis” problemas que as sociedades europeias enfrentam é a invasão da linguagem digital. E isto não é só para o ocidente, é também para a África, devido aos complexos processos de globalização. Como se pode observar nestas frases:

«Há porém uma forte probabilidade de que a revolução nas tecnologias da comunicação venha a aproximar, de forma inovadora, pessoas que falam diferentes línguas. Esta situação vai pressionar toda a gente a aprender novas línguas e pressiona sobretudo os criadores de software a desenvolverem novas aplicações que permitam a intercompreensão entre falantes de diferentes idiomas e o acesso a conhecimento partilhado. Este espaço económico e de informação global envolvem a interação entre línguas, falantes e conteúdos no âmbito de novos meios de comunicação. A recente popularidade das redes sociais (Wikipédia, Facebook, Twitter, YouTube e, mais recentemente, o Google+) é apenas a ponta visível de um iceberg» (REHM & USZKOREIT, 2011:4).

Um desafio para nós, angolanos estudiosos e não só, é a imensa riqueza cultural e linguística, porque não fazer desta simbiose cultural e linguística uma nova oportunidade para a construção duma identidade que possa ser comum (por meio das línguas e culturas)? Significa que, poderíamos reunir diversos elementos culturais e linguísticos e construir uma língua e cultura que une o país no seu todo. Não é uma tarefa fácil, mas nada impossível desde que haja vontade política e entrega na investigação das questões que se prendem com a linguística e com os variados contextos de África. Por exemplo, recolher diversos elementos da cultura material e espiritual que se aproximam, identificam, assemelham e os que se distanciam por particularidades ou especificidades culturais e linguísticas, sem que alguma cultura ou povo, perca o valor identitário.

O objetivo é encontrar um meio-termo, que nos identifique e nos una como nação, apesar destas diferenças que são óbvias. Face aos avanços da globalização, precisamos ler e construir a nossa verdadeira história, desprendida dos preconceitos e heranças coloniais e pós coloniais. É vital a fortificação das estruturas africanas

(políticas, religiosas e culturais), lutarmos para um “ideal” comum: duma África livre e “sonhadora”.

Segundo o Relatório da Comunidade Europeia, 57% daqueles que utilizam habitualmente a internet, faz compras de bens e serviços por meio duma língua que não seja sua. As línguas mais usadas são: Inglês, a seguir o francês, o alemão e o espanhol”. Ainda este mesmo Relatório mostra que 55% dos utilizadores leem conteúdos numa língua estrangeira ou que não seja sua. E outros numa percentagem de 35% utilizam outra língua para escrever mensagens de correio eletrónico ou colocar comentários na internet (REHM & USZKOREIT, 2011:4).

Do estudo feito, consta que foram realizadas duas formações ou dois seminários nas seguintes datas:

- De 17 – 28 de Outubro de 2010 – Luanda [INIDE, 2010:1].
- De 18-21 de Outubro de 2010, na cidade do Uíje. Foi o IV encontro nacional sobre as línguas nacionais que andou à volta do lema: “ Unidade na Diversidade” [M C, 2010: 1].

O seminário ocorrido em Luanda (2010) produziu as seguintes conclusões e recomendações:

- “No âmbito da produção dos materiais didáticos houve garantia de disponibilidade dos mesmos a nível de todas as zonas linguísticas do país – dando corpo à sua implementação no sistema de ensino”<sup>51</sup>;
- A formação dada conferia capacidade técnico-pedagógica para a implementação das línguas de Angola na 1ª Classe;
- «Sugerir ao Ministério da Educação (ME) a conceção das estratégias da aplicação deste projeto em todo o território nacional»;
- “Cooperação do ME com os governos provinciais no projeto para a sua materialização”;
- “Que os formadores multipliquem à nível local as formações recebidas – criando uma base de dados dos recursos humanos disponíveis para levar avante o projeto” [INIDE, 2010: 2-3].

A segunda formação nesta ordem e a IV, organizada pelo Ministério da

---

<sup>51</sup> Às autoridades governativas caberá o direito de equacionar o caso das línguas que não possuem material adaptado.

Cultura (MC) teve três objetivos:

- «Assegurar a independência e o desenvolvimento cultural de Angola incluindo as línguas nacionais»;
- «Promover a Unidade Nacional desenvolvendo as línguas nacionais, ultrapassando as barreiras linguísticas»;
- «Contribuir aos esforços de desenvolvimento endógeno graças a participação das populações a esses esforços através das línguas» [MC, 2010: 1];

Os manuais de instrução tanto para os alunos como para os professores foram criados e estão disponíveis em formato de papel (livros). Houve um investimento grande nesta área. Em contra partida, vem à tona a grande lacuna já frisada no capítulo anterior: falta de formação dos docentes. Formação que os capacite técnica, cultural e linguisticamente para a transmissão de conhecimentos científicos e dos valores humanos neste ciclo de ensino desenhado pelo Ministério da Educação em colaboração com o Ministério da Cultura<sup>52</sup>.

A Unesco reconhece que uma língua estará em vias de extinção quando os seus falantes deixarem de a utilizar [UNESCO (2003), Cit. in UE, 2013:4]. Por enquanto, não é o caso da língua umbundu em Angola, até porque é a segunda língua mais falada em todo o país, depois do português. Tanto o Umbundu como as outras línguas nativas, devem ser introduzidas no sistema de ensino. A morte duma língua não acontece abruptamente, mas é um processo lento.

## 2.4 Contextualização do curriculum

Depois de termos observado os variados contornos em que se desenvolve o ensino em Angola, passamos agora para um outro ângulo de reflexão ou abordagem, procuraremos analisar a questão do curriculum escolar e a sua implementação face aos diversos contextos culturais e linguísticos. Ao analisarmos profundamente o currículo do ensino primário, foco do nosso estudo, voltamos à questão já levantada no capítulo anterior sobre a adoção da língua “estrangeira” que se “auto nacionalizou”

---

<sup>52</sup> Não se pode compreender uma formação em 15 dias ou em 6 dias. Esta formação devia estar incluída nas escolas de formação de formadores para o ensino Primário (Magistérios Primários, Escola de Formação de professores; Institutos de Ciências Religiosas de Angola – ICRA's E outros).

como língua oficial do país e de ensino. Mas antes podemos dizer o ensino em Angola “monocurricular” e elaborado pelo Instituto INIDE. Existe uma abertura para as escolas missionárias católicas, que podem sugerir ao INIDE um currículo próprio e, só depois de aprovado entraria em funcionamento<sup>53</sup>. Neste entretanto, constata-se que “O ensino formal, é feito em língua portuguesa; no entanto existem a nível governamental discussões sobre a possibilidade da inclusão de línguas nacionais no currículo” [INIDE, 2003:2].

A crítica sociológica e educacional, ajuda-nos a compreender as lacunas que este Subsistema de Ensino acarreta ou transparece. Para além de termos uma rede escolar deficitária, sobretudo em meio rural, o próprio “Curriculum” é elaborado por técnicos que desconhecem em certa medida a realidade do campo. Não há diálogo/confronto entre o campo e a cidade. Os professores/professoras que trabalham nas zonas rurais recebem os programas, currículos e aplicam-nos sem os contextualizar porque os mesmos não abrem espaço para tal. Isto equivale a dizer que estamos a insistir no “retorno” ao ensino colonial, onde “os alunos angolanos não compreendiam” a razão de terem os mesmos programas em uso em Portugal - sendo factos desfasados de seus contextos. Por exemplo, os programas de Geografia continham estudos sobre os “montes” e os “rios de Portugal”, não se fazia menção alguma à realidade angolana (FIGUEIREDO, 2012:33).

A partir do “mono” currículo vigente no país podemos correr o grande risco de ensinar realidades que não interessem aos alunos e provocar resistências - o famoso “mata aula”<sup>54</sup>, absentismo e até desistências. No caso é a própria Escola que implicitamente exclui os alunos do seu convívio. William Pinar faz aqui um jogo interessante “se a educação é pública” então a “educação é do público”. A partir deste prisma a educação passa a ser uma “reconstrução política, psicossocial e intelectual do eu e da sociedade” (PINAR, 2007:35). O desenvolvimento dum currículo pressupõe democracia nas instituições escolares. Henderson e Kesson são de opinião que o desenvolvimento envolve “liderança intelectual pública” (PINAR, 2007: 38). E os professores por inerência à profissão devem agir nos espaços públicos e também privados. Portanto, devem capacitar-se, a serem líderes.

---

<sup>53</sup> Eu próprio participei da elaboração do currículo dos Institutos de Ciências Religiosas de Angola – ICRA’s, em 2009 na província de Benguela. Que depois foi submetido à aprovação ao Ministério da Educação.

<sup>54</sup> “Mata aula” - gíria escolar presente entre alunos e professores nas escolas angolanas. Espécie de sabotagens às aulas.

Pinar faz referência à década 60, período em que esta temática era da exclusividade dos docentes universitários de diversas áreas do saber. E acrescenta afirmando:

«Nós que exercemos funções nas universidades, temos vindo a trabalhar para compreender como é que, na escola, o currículo in loco funciona política e racialmente, em termos de género, subjetividade e de aldeia global» (HENDERSON & KESSON, Cit. in PINAR, 2007:40).

A Escola em meio rural deve ressurgir e dizer ao mundo global que ela também está presente e pode contribuir para o desenvolvimento diversificado da economia e da sociedade em construção. Assim sendo, a teoria curricular acaba por ser um vasto campo multifacetado ou interdisciplinar inteiramente vocacionado para o “estudo da experiência educacional”. Madeleine R. Grument, encara o currículo como algo que se transmite duma “geração” para a mais “nova geração”. É algo com valor simbólico e histórico que entranha os diversos setores da vida académica. E então o que será mesmo o currículo? E como deve ser contextualizado? Partimos do princípio de que não há currículo sem investigação. O currículo como “campo complexo da investigação académica” está dentro do território que podemos chamar de Educação escolar na sua amplitude. Por sua vez, a escola é convocada para “compreender o currículo por meio das disciplinas escolares e académicas” (GRUMENT, Cit. in PINAR, 2007:42-43). Estamos diante dum processo de complementaridade.

Atualmente em Angola começa-se a exigir um pouco mais das escolas, no sentido de, a partir das escolas de formação de futuros professores, segundo João Paraskeva, os “jovens passem a pensar diferente e a compreender o poder produtivo da diferença” (PARASKEVA, 2007:14). Hoje insiste-se muito na formação para que os futuros professores ou professoras tenham instrumentos que os ajudem a pensar e agir por eles próprios. É fundamental:

“Lutar por uma teoria e por uma prática curriculares que se afastem do território corrente, dos espaços onde as legislações dominantes incidem. Espaços, estes que mantêm refém os professores. Este pensamento supõe desde já a “destruição” das fronteiras e tornar o currículo mais abrangente. Deleuze neste sentido fala em “desterritorializar a teoria curricular” (DELEUZE, Cit. in PARASKEVA, 2007:14).

Deve entender-se a teoria curricular como um “devir” filosófico, algo em potência. Segundo este autor a Educação escolar deve ser encarada como um veículo que transporta os docentes para fora do espaço e tempo frequentados até então. Mas adverte que os efeitos produzidos por esta prática podem “aprisionar os mesmos numa racionalidade meramente técnica, como forma única de pensamento” (PARASKEVA, 2007:14).

Paraskeva ao tentar quebrar estas fronteiras que “encarceram” o currículo afirma que é errado aceitar a escolarização como “dogma à avaliação”, as disciplinas, as horas e os manuais. Da forma como vem estruturado o currículo não oferece espaço de diálogo para de novo questionar e projetar-se para tudo que o rodeia (PARASKEVA, 2007:16). Paulo Roberto Padilha ao referir-se ao currículo introduz para o léxico um neologismo: “intertranscultural”. Não é tarefa fácil que gere consensos dada a sua complexidade (PADILHA, 2004:13). No mundo da atualidade fortemente marcado/dominado pela globalização económica, tecnológica e pela poderosa cadeia dos Medias, assistem-se interferências e conflitos entre os diversos grupos sociais e culturais. A educação escolar não pode alhear-se destes complexos problemas, pois ela também sofre nesta luta às vezes desigual. Daí que as propostas educativas devem pressupor uma renovação dos “paradigmas científicos e metodológicos” até aqui usados. Nesta vertente convoca-se a ideia das “relações interdisciplinares” que com temáticas diversas abrir-se-ão novas perspetivas epistemológicas indispensáveis, no dizer de Padilha, para a “promoção da transversalidade das relações interculturais” (PADILHA, 2004: 14).

Para a construção do currículo nas escolas angolanas e sobretudo em meio rural, é importante recordar as dimensões antropológico-culturais que cercam o currículo. E neste campo Padilha recorre à frase de António Custódio Gonçalves, afirmando que o currículo seja a:

«Totalidade social mais vasta que a própria sociedade que abrange não só os sistemas normativos como sistemas de relações sociais, mas também os sistemas de representações, de expressão e de ação, por meio dos quais a totalidade social é apreendida nas características distintivas, económicas, políticas e religiosas dum grupo ou duma sociedade. Nesse sentido, a cultura compreende o conjunto, socialmente significativo, dos comportamentos, dos saberes, do saber-fazer e do

poder-fazer específicos dum grupo ou duma sociedade, adquiridos por um processo contínuo de assimilação e de inculturação e transmitidos à comunidade» (PADILHA, 2004:191).

A questão do currículo contextualizado continua sendo polêmica e não há convergências. (SALES e GARCÍA, Cit. in PADILHA, 2004:226-227). Sirna Terranova, afirma que o currículo contextualizado deve ajudar-nos a alargar nossos horizontes para responder às inquietações culturais da humanidade e se construa um conhecimento não como “sistema de segurança imodificável”, mas como um “saber” que permanentemente, se vá organizando e que passe pela sensibilidade, por paradigmas e óticas diversas. Terranova, utiliza aqui uma expressão desafiante: que o currículo intercultural não se torne num “apartheid cognitivo”, entrincheirado nas normas opacas, mas que aceite operações de releitura, incorporando saberes comparações e interagindo com outras realidades (TERRANOVA, Cit. in PADILHA, 2004:228).

Mais do que criar um currículo paralelo ao existente ou alternativo, achamos ser relevante “estender” o mesmo (o currículo oficial) para abranger a totalidade tão diversa, de uma forma flexível e aberta assente em políticas pedagógicas bem estruturadas e em constante diálogo com o antropológico cultural existente.

Uma experiência significativa que reflete o avanço que se deu nesta abordagem vem-nos do Brasil na década 90. O Brasil conseguiu pela “primeira vez” introduzir no currículo escolar, questões sociais (PADILHA, 2004:228). Isto deve inspirar-nos para abordagens mais profundas e diversificadas da nossa realidade comunitária, ou seja, procurar em todos níveis aproximar o currículo aos contextos vividos pelos alunos. Para que tal aconteça é importante que os alunos participem ativamente na definição do mesmo, e não receber em programas fechados, elaborados e que não deixem margem de discussão. Para as nossas escolas, vai levar seu tempo até que se concretize este desiderato. Precisamos caminhar para alargar a democracia e autonomia nas escolas públicas. Paralelamente aos discursos com enfoque multiculturalista, surge o currículo intertranscultural que a sua existência pressupõe a educação intercultural (PADILHA, 2004:249).



Angola é um país que tem registado profundas transformações e o contexto exige a profissionalização dos setores. É fundamental desenvolver a formação e qualificação dos angolanos. Até aqui estamos de acordo com diversos autores que falam da necessidade urgente relativamente à formação. Fazendo recurso ao passado vemos que aquando da retirada de Portugal na antiga colónia (Angola), houve um desfalque enorme em determinados setores e a educação não foi exceção. Angola teve de recorrer à cooperação externa (Cuba, Países da Europa do Leste).

José Carlos Morgado e Alberto Domingos Quitambo, afirmam que hoje as exigências na arena educacional em Angola são outras e quase todos os professores que lecionam no Ensino de base ou secundário devem ter o ensino superior (MORGADO e QUITEMBO, 2014:132). Mas algo ainda pode preocupar-nos quanto aos diplomas: a fraca qualidade de ensino pode produzir formandos débeis. Segundo, José Carlos Morgado, é fundamental que se opere mudanças significativas na formação inicial e contínua ou permanente de professores (MORGADO e QUITEMBO, 2014:148). Estas mudanças passam pela organização estrutural e também a nível programático e de conteúdos. Uma formação que proporcione aos professores e futuros professores, capacidade de iniciativa e decisão; sejam conscientizados sobre a dimensão aberta do currículo e adquiram ferramentas úteis para o exercício da sua profissão.

A corrida ao ensino superior tem sido estimulada pelo aumento salarial nalguns casos e não para adquirir técnicas, instrumentos necessários para lidar com a diversidade cultural e linguística. Nesta dinâmica o currículo contextual deixa de ser um mero pacote legislativo, projeto educativo e programático. Tratar-se-á segundo Doll duma passagem a “um sistema ordenado, que tem uma sequência, quantificável que se centra em fins preestabelecidos. Na linguagem computacional, tratar-se-ia duma “rede mais complexa”, com sentido “plural e imprevisível”. É algo sempre em processo (DOLL, Cit. in MORGADO e QUITEMBO, 2014:133). Termina esta parte dizendo que o “sonho” do currículo contextual implica entregar a escola aos seus verdadeiros atores (desde diretores, professores, alunos, pais e encarregados de educação e a comunidade local). Mas esta entrega não deve ser de forma arbitrária, desordenada e não deve significar desresponsabilização do governo da sua inalienável missão de prover o bem-estar dos cidadãos.

## 2.5 Participação dos alunos, pais e comunidade local no processo ensino – aprendizagem

Collerette (1989) no âmbito das mudanças que possam ocorrer em qualquer sociedade afirma:

«A mudança numa organização é fonte de desordem, de tensão, de confusão no momento da sua implantação, sobretudo na fase transitória. Por isso, se esta transição não é gerida de modo apropriado, a mudança pretendida pode revelar-se desastrosa ou implicar custos elevados sob todos os pontos de vista» (COLLERETTE, Cit. in CANÁRIO,1994:33).

É nesta tensão permanente que nos situaremos na relação escola-família e comunidade local. Ainda com Rui Canário recuperamos o adágio popular: “morrer do mal ou morrer da cura”? (CANÁRIO,1994:33). Vamos procurar abordar um tema muito discutido nas escolas e não só. O processo ensino e aprendizagem face às políticas educativas de então era uma realidade restrita e de domínio exclusivo dos diretores e professores ou professoras. Estamos perante uma Angola independente que, no campo da educação recebeu uma herança de “políticas educativas, centralizada”. Em 1978 implementa o mesmo sistema, fruto do processo histórico e político do tempo. Esta herança vigorou até 2001. A partir de finais de 2001, a educação começa a libertar-se e a caminhar para uma nova era que é da descentralização de certas políticas. Segundo Pedro Binji este sistema limita os atores educativos locais e regionais e desresponsabiliza a própria comunidade educativa. Em África a educação não se delega a uma “minoría”, é responsabilidade de todos (BINJI, 2013:82). E no Art. 2 da LBSE, 3 ) pode ler-se:

«As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou coletivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação» [INIDE - LBSE Nº 13/01, Art.2, 3].

As mudanças que ocorrem em todo o país acabam por envolver também a escola nesta batalha. A escola, tradicionalmente conhecida, estava fechada no poder centralizador e nas políticas emanadas do Ministério da Educação. Com o tempo entraram para escola elementos “estranhos” a ela.

Até que ponto os alunos/alunas e pais ou encarregados de educação e a comunidade local participam na administração da escola? Quais são as suas áreas de ação? Ou melhor, o que queremos dizer quando falamos de participação dos alunos/alunas, pais, encarregados de educação e comunidade local no processo complexo de educação escolar? Será que a ideia de participação retira o “poder” do professor/professora ou relega-los para o segundo plano? Longe disso. O que se pretende é “manter” os professores e professoras numa dinâmica central que facilite a articulação entre as experiências trazidas e vividas nas salas de aulas pelos alunos e o mundo exterior das salas de aulas - o que acontece dentro e fora das salas de aulas (LIMA Jorge Ávila de, 2002:149). Entre estas e outras questões sustentadas ajudam-nos a olhar para a educação escolar como um “bem comum” inalienável. Exige vontade política para alargar a consciência democrática escolar.

Este estudo está focado nas escolas “perdidas” ou “abandonadas” no “bosque” do sul de Angola, escolas em meio rural. Mas estas escolas devem ser estudadas enquadradas nos contextos nacionais e transnacionais. Daí que teremos exemplos e experiências vindas de outros contextos. Historicamente, a Grande Segunda Guerra Mundial para alguns países do ocidente foi marcante em diversos campos sociais e culturais, permitindo, segundo Nicholas Beattie (1985) e David (1993) o “desenvolvimento dos sistemas de participação formal das famílias nos estabelecimentos de ensino”, a partir da década 60 (BEATTIE & DAVID, Cit. in SILVA, 2003:31). Montandon e Perrenoud (1987) alargam seus estudos traçando o perfil histórico da participação, convocando para o efeito três momentos:

- “Anos 60: pedia-se aos pais para contribuírem com encorajamento às aprendizagens escolares de seus filhos”;
- “Anos 70: complementaridade recíproca entre a família e escola”;
- “E a partir da década 80 recomenda-se que estabeleçam colaboração estreita com as famílias – com o objetivo de situar as crianças em seu meio ambiente e

envolvendo os pais nos assuntos da escola e em tudo que com a escola se relaciona” (MONTANDON & PERRENOUD, Cit. in SILVA, 2003: 34).

São estes três momentos que nos relançam para a atual realidade da escola. Ao analisarmos o contexto que envolve as escolas em meio rural, facilmente se pode concluir que, ainda se vive num ambiente escolar em que os professores são reféns dos “pacotes legislativos” e os alunos e alunas são como verdadeiros “caixotes” ou de depósito de saberes. Para Paulo Freire “formar não é apenas transferir conhecimentos e conteúdos” (FREIRE, 1997:25). A democratização da escola pressupõe autonomia da mesma e de todos os seus órgãos, passando pela eleição do corpo diretivo da mesma. Freire é da seguinte opinião:

«Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a “boniteza” deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade» (FREIRE, 1997: 26).

As grandes transformações em curso no país “forçam”/ promovem a entrada da coletividade concreta e anónima, ao mesmo tempo, para o “singular aberto” e “flexível” da escola (a escola = mundo único e universal). Após ao emudecimento das armas, Angola passa a experimentar novos desafios que exigirão elasticidade mental, política, cultural e ético-moral.

A atual conjuntura das escolas solicitou a procura em massa dos diplomas com o intuito de “melhorar a vida”, obrigando o governo a um redimensionamento das políticas educativas, tornando-as mais abrangentes. A participação dos pais, alunos e a comunidade local reflete-se na escola autónoma e democrática. Francisco Weffort, faz referências à “liberdade e participação livre e crítica” dos alunos e alunas como sendo “peças” fundamentais na educação escolar, inspirando-se nas ideias freirianas. Neste sentido importa aludir aqui a dimensão crítica e consciente da participação que permite a discussão aberta e um diálogo franco. Estes são os pressupostos da construção do “edifício” democrático (WEFFORT, Cit. in LIMA, 2013:28). Apesar de haver grandes transformações no setor da educação escolar e não só, observa-se ainda uma escola presa na educação tradicional com os seguintes ideais ou princípios:

«Ditamos ideias – não trocamos ideias»;
«Discursamos aulas – não debatemos ou discutimos temas»;
«Trabalhamos sobre o educando – não trabalhamos com ele»;
«Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda»;
«Não lhe propiciamos para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta - esforço de recriação e de procura»;
«Exige reinvenção» (LIMA, 2013:28).

Quadro 4 - Uma escola impositora

Uma outra leitura relaciona-se com a terminologia atual: família. As sociedades têm estado a passar por profundas mudanças e, estas “obrigam” ou “forçam” para uma linguagem mais equilibrada. Temos as relações parentais, monoparentais e por adoção. E no nosso contexto angolano nem sempre as crianças crescem e são educadas pelos pais (tão cedo partem para morar com os tios, irmãos, primos avós e outros etc...). Daí o uso frequente da expressão: “pais ou encarregados de educação”. Em detrimento do vocábulo pais utiliza-se atualmente família. Sendo mais abrangente e numa perspetiva mais holística e inclusiva a ponto de formar uma triangulação vital e funcional: pais – filhos – professores; sem excluir os que adotam e outros já referenciados (SILVA, 2003:82-83; MARQUES, 2001:9).

A família participa por meio das associações de pais. E precisamos ter isto claro que a família deve participar na gestão educativa dos seus filhos e filhas ou educandos e também nos momentos de decisão; deve participar na elaboração de calendários, projetos, currículos educativos e outros. O contexto atual ajuda-nos a constatar o “desencanto da educação, fruto da falta de resultados das reformas educativas impostas de cima para baixo”. Visando a construção duma plataforma legislativa do “tipo pronto-a-vestir”. Esta atitude atrai a atenção dos reformadores, decisores e educadores, virando-se para “pequenas reestruturações locais” para

“melhor adequação do programa educativo às necessidades dos alunos e das respectivas famílias (MARQUES, 2001:9).

A participação de pais na formação e educação de seus filhos é fortemente incentivada em muitos casos pelo tipo de sociedade onde está inserida a escola. A sociedade angolana precisa caminhar e a seu tempo tomar consciência do papel e valoração da escola presente no seu meio e criar mecanismos de interação. É fundamental neste âmbito que haja uma coesão social que aponte para objetivos e projetos comuns e também para valores partilhados na e pela comunidade. No entanto a educação tem por tarefa criar para os membros da comunidade laços ou “vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” [UNESCO, 1998:54]. Freire referindo-se à sociedade brasileira advoga a “participação crítica” da população, fruto da sabedoria. Esta expressão vem em substituição da anterior: “inexperiência de participação e ingerência”. Só um povo que participa criticamente na realidade educativa será “capaz de optar e decidir” (FREIRE,1992:102).

A consciência crítica acaba por ser determinante para a participação ativa e efetiva capaz de operar mudanças socioeducativas. Esta consciência forma-se e educa-se. É um valor inalienável, a despertar na sociedade angolana. Devido aos complexos processos históricos vividos, o povo angolano durante longas décadas foi educado a “acomodar-se” com a realidade, transformando os “sujeitos” em meros “objetos”. Infelizmente esta realidade também penetrou nas nossas escolas. O que Paulo Freire chamar de “Ingenuidade”. Freire distingue a consciência crítica da consciência ingénua. Nesta dicotomia observamos:

- “É próprio da consciência crítica – a sua integração com a realidade”;
- Ao passo que da ingenuidade emerge – “a sua sobreposição à realidade”. A consciência fanática gera a ingenuidade que Freire considera uma “patologia” que conduz ao “irracional” (FREIRE,1992: 106).

Em Nova Iorque na década 70 apareceu um grupo de “devotados professores” do ensino primário, que descobriu que a participação das famílias, das organizações de índole comunitário era fundamental para a qualidade de ensino. Tiveram o cuidado de elaborar programas de estudos interdisciplinares, flexíveis e adaptáveis ao contexto

cultural, sem prescindir das políticas locais, nacionais e internacionais. Esta experiência visou a integração de todos os membros destas famílias desfavorecidas como podemos ver:

- «Os pais, para quem as portas da escola estão sempre abertas, são convidados duas vezes por ano para uma entrevista com o professor, estando presente o filho. Têm, igualmente, voz ativa em todas as decisões tomadas na escola»;
- «Numa época em que circunscrições escolares, como as de Nova Iorque, registam taxas de abandono de 30 ou 40% entre os alunos pertencentes às minorias, os resultados das “Central Park East Schools” revelam-se extremamente positivas. Todos os alunos saídos destas escolas primárias levaram os seus estudos secundários a bom termo e metade deles iniciaram, em seguida, estudos superiores» [UNESCO, 1998:57-58].

Este estudo é revelador da extrema importância da participação da comunidade educativa na formação de novas gerações numa dimensão inclusiva. O sistema de ensino angolano para além de carecer de melhorias, está preso nas leis emanadas do Ministério da Educação. Freire na sua obra *“Pedagogia do Oprimido”* insiste no “diálogo crítico e libertador”. Portanto, cabe ao próprio oprimido lutar pela sua liberdade. Esta luta não é feita de forma isolada e às escondidas. Requer-se que o oprimido tome consciência de si mesmo como ser humano com “vocação” específica e com sentido forte de “querer ser mais” (FREIRE, 1970:52).

A realidade da escola angolana em meio rural passa por grandes desafios. A partir duma constatação “in loco” somos confrontados e convocados para um estudo inclusivo sério com metas e objetivos claros: “salvar a escola com a ajuda de todos”. O mesmo quer dizer: “salvar a Escola com a Escola”. A salvação da escola em contexto rural não deve dispensar ou desmobilizar os alunos, os pais e a própria comunidade. É importante construir equipas de trabalhos e repensar /reformular a atual configuração da escola. Virgílio Sá ao falar da relação escola – família em contexto europeu realça alguns desafios que apesar de contextos diferentes parecem universais as quais denomina por défice:

- «Pais que não se interessam pela educação dos filhos;
- Não cumprem a sua obrigação de cooperadores;
- Não comparecem na escola quando são convocados;
- Apenas se preocupam com os filhos nos finais de período» (SÁ, 2004:35).

Para estes pais a educação escolar é uma simples empreitada e a sua ação sobre os professores é na linha de os pressionar no sentido de terem uma escola facilitadora. Nas aldeias, estas pressões não são muito visíveis devido ao próprio desinteresse dos pais. É fundamental despertar os valores da escola no seio das famílias e fazer com que elas sejam verdadeiras promotoras do ensino formal. Viana coloca à disposição dos pesquisadores algumas propostas para dar solução aos problemas tão cadentes das escolas:

- “Envio frequente de correspondência, aos pais – sobre o aproveitamento e comportamento dos alunos/alunas”;
- “Os professores devem enviar convites aos pais para que eles visitem o estabelecimento de ensino”;
- “Chamar os pais para escola todas as semanas em determinado dia para que sejam informados sobre a conduta dos filhos, a fim de trocarem impressões sobre os processos educativos mais aconselháveis em cada caso especial”;
- “Organização de exposições escolares”;
- “Criação de professores-visitantes, em certos graus de ensino;
- “Criação de círculos de pais, para um estudo doutrinário – sob orientação da Escola das necessárias medidas de coordenação inter-educativas”;
- “Visitas dos professores às famílias dos seus alunos, em casos especiais”;
- “Colaboração graciosa dos professores com os seus alunos, no que diz respeito essencialmente, a atividades familiares e extraescolares” (VIANA, Cit. in SÁ, 2004: 40).

Em Angola tudo começa com a independência nacional, ocorrida na noite de 11 de Novembro de 1975. Praticamente, estas mudanças na arena educativa ganham maior visibilidade a partir da aprovação do novo sistema educativo em 1977 e implementado no ano seguinte até 2001 (BENJI, 2013:84). Foi um período longo mas com poucas mudanças face aos contornos político-militares que o país atravessou.

A população mais vulnerável de Angola está no campo, onde não é possível ter empregos, por não existirem. A população em meio rural está dependente do campo e, os índices de pobreza agudizam-se cada vez mais, e isto repercute-se também no processo de ensino e aprendizagem. O problema não está na Escola. Está nas políticas educativas empregadas pelo Estado. A escola está aberta para todos, mas



nem todos podem ir à escola por não encontrarem uma atração própria. A reinvenção ou reformulação da escola em meio rural é urgente.

O atual sistema de ensino é confrontado pelo abandono prematuro das crianças, adolescentes e jovens das escolas, sem obterem conhecimentos e outras qualificações para a vida. O mundo atual promete-lhes aquilo que a escola não consegue dar. Existe uma procura incessante de possibilidades - o que Husén chamou por “igualdade de oportunidades”. Na prática a igualdade de possibilidades não encontra correspondência nos resultados (HUSÉN, Cit. in VILLAS-BOAS Maria Adelina, 2001:36). Autores como McLaren (1992); Michael Apple, Paulo Freire, Henry Giroux e Kathleen Wiler, referindo-se ao sistema educativo, afirmam que a democracia e a igualdade nas escolas continuam a ser um sonho ou ideais a alcançar (MCLEN & ESTRADA, [1993], Cit. in VILLAS-BOAS Maria Adelina, 2001:36).

Um dos desafios que encontramos nas aldeias prende-se com os trabalhos que os alunos levam para casa (os TPCs). Se os pais não sabem ler, nem escrever nalguns casos, e aqueles que sabem ler e escrever não se interessam pelos trabalhos que os filhos levam para casa, quem poderá ajudar a resolver as dúvidas que eles encontram? Para superar as “fraquezas” familiares é fundamental que os professores criem métodos ou mecanismos de assessorias ou de apoios aos alunos. O objetivo destes apoios é “restituir à criança a confiança nas suas capacidades.

Peng Lee (1992) e Bloom (1982) ajudarão a compreender e a valorizar os apoios que se devem dar às crianças ao afirmarem:

- **Peng Lee:** “Quando o apoio vem relacionado com o rendimento escolar diz-se que funcionou graças a conversas entre pais e filhos”;
- “Existência de matérias de aprendizagem em casa”;
- “Participação dos pais/mães ou encarregados de educação nas reuniões de pais organizadas pela escola”;
- “Em casa organizaram conversas sobre a escola”;
- “As crianças devem participar em atividades educativas fora da escola”;
- **Bloom:** “o apoio poderá ser feito a partir da “*atenção*” que os pais dispensam as crianças, como seja “*incentivos e pequenas recompensas*”;
- “A casa é o ponto de partida para a motivação das crianças – não havendo apoio, a criança pode começar a criar o desinteresse, a partir de casa”;

- “Encorajamento frequente: todas as famílias independentemente do seu nível académico e socioeconómico, podem mostrar à criança que estão satisfeitos com o trabalho bem feito, louvando-a até nos ambientes familiares (LEE & BLOOM, Cit. in VILLAS-BOAS, 2001: 55-56);

**Ogbu** (1992): considera que estas são formas que responsabilizam o próprio aluno tornando-o dono do seu destino no âmbito académico” (OGBU, Cit. in VILLAS-BOAS, 2001: 191). É fundamental conhecer os pontos fortes e fracos das crianças – supõe uma relação frequente com a escola; “Supervisionar os trabalhos das crianças em casa”, criar lugar de estudo em casa e proporcionar à criança o material essencial para as suas tarefas - livros de consulta” (LEE & BLOOM, Cit. in VILLAS-BOAS, 2001: 56).

Os estudos feitos por Siu (1992) a certas famílias chinesas que vivem nos EUA reforçam a ideia de que o sucesso educativo das crianças relacionado com a “consistência cultural” e os valores parentais e suas ações, não passa pura e simplesmente pela participação das famílias nas atividades escolares e nas tomadas de decisão, mas pela “preocupação profunda com a educação dos filhos e pelo apoio e encorajamento” a toda atividade escolar do aluno /aluna em casa (SIU, Cit. in VILLAS-BOAS, 2001: 193).

Na visão de Maurice Maschino, a escola hoje está envolvida nas grandes mudanças e “crispações” que ocorrem nas sociedades ditas modernas. Para além de expressões como: “mercantilização do ensino”, verificamos “invasões” e “evasões” no âmbito educativo. Por outro lado, temos escolas que perdem terreno diante dos pais que, evocando certos direitos cometem abusos contra a própria escola. O mesmo autor apresenta o dia-a-dia da escola e das famílias:

- «Atrasos sistemáticos – porque o miúdo se deitou tarde»;
- «Porque o carro não pegava»;
- «Esquecimentos da criança na escola – os professores são obrigados a aguardar até que os pais cheguem»;
- «Perda de uma convocatória»;
- «Entrada intempestiva numa sala de aula»;
- «Contestação das notas e recusa de repetir o ano»;
- «Acusações gratuitas a um professor ou a uma professora»;

- «E o silêncio total no que toca às faltas cometidas pelo educando» (MASCHINO, 2005: 11).

Estes e outros são os desafios da escola contemporânea. Mas também tem havido nesta época, maior abertura e conscientização dos pais/família na sua relação com a escola. Stoer ao falar da “cidadania atribuída” aos pais pelo Estado e centrado na relação – mercado trabalho, desenvolve dois aspetos fundamentais que podemos enquadrá-los da seguinte forma: “Pai – colaborador (escola do Estado)” e “Pai – consumidor”: as suas opções são regidas segundo a oferta do mercado. Neste ponto Stoer constata que num universo educacional “grande parte dos pais não está em condições por razões de ordem social e cultural de assumir esta orientação” (STOER & SILVA, 2005:23).

Na (des) combinação destas duas realidades, segundo Magalhães e Stoer surge uma terceira: “pais fiscalizadores” da própria pedagogia. Isto traduzir-se – ia no “pai parceiro” de tudo que envolve a educação escolar. Como vemos haverá constantes lutas para a construção de identidade própria incorporada na lógica moderna de universalidade (STOER & SILVA, 2005:24). Ao compartilhar o mesmo espaço escolar (pais, alunos/alunas e comunidade local) embora com objetivos diversos, emerge a pergunta: serão os pais a elaborarem leis para a escola»? (MASCHINO, 2005: 12).

Don Davies, é da seguinte opinião:

«A participação na maioria das escolas é típica e cuidadosamente controlada e limitada pelos administradores da escola e pelo conselho escolar. Os pais são encorajados a apoiar a educação de seus filhos em casa, a responder a pedidos e sugestões da ação coletiva» (DAVIES, Cit. in STOER & SILVA, 2005:31).

Na escola angolana a experiência quotidiana revela-nos o contrário deste ideal, pois o conselho escolar para além de não ter poder financeiro, na tomada de decisão “jogam” um papel forte, os diretores. Na escola em meio rural o conselho de escola quase que não existe. Existem apenas nos projetos ou nos programas. Estes autores designam esta realidade por “fachadas” e propõem uma outra forma de encarar a escola, que chamarão, por “Décima Escola”. A escola nesta dimensão será um “lugar-comum” partilhado por professores, administradores, famílias e comunidades. Existe

uma dinâmica comum que contará com atividades tradicionais e culturais envolvendo a parentalidade. Apesar da predominância da atividade individual, todos são chamados a trabalhar para o bem da escola.

Na “Décima Escola” as famílias são tratadas como parceiros” e não como mera “clientela” da escola. Nestas escolas deve “vigorar” termos como: participação, envolvimento, colaboração ou parceria, tendo como objetivos, servir de “apoio” aos gritos reivindicativos dos que defendem que “a reforma escolar substancial exige a participação ativa e autêntica das famílias e dos agentes e organizadores da comunidade” (STOER & SILVA, 2005:31).

Como se pode observar nas sociedades ditas modernas a escola tem um grande poder nas famílias e às vezes, mesmo sem se dar conta, as famílias dependem diretamente das orientações/diretrizes vindas da escola. Vejamos o cumprimento de horários: os pais podem atrasar-se ao trabalho e noutras atividades, mas o mesmo não acontece ao levarem os filhos à escola. Perrenoud (1987) apresenta as variadas formas deste poder:

- “Alterações no ritmo quotidiano das crianças e com maior incidência nas suas famílias;
- Contagem do tempo a partir dos anos escolares dos filhos;
- As férias devem obedecer ao calendário escolar dos filhos;
- Flexibilidade no mercado de trabalho em função dos horários escolares. Ao passo que as escolas continuam com horários rígidos;
- Fator distância das escolas em relação aos locais de habitação;
- As famílias são confrontadas diariamente com estes constrangimentos, mas não têm poder para intervir a seu favor” (PERRENOUD, Cit. in LIMA, 2002:139).

Neste trabalho o enfoque da pesquisa sobre a escola angolana deve ser feito a partir duma dupla visão da realidade em causa: as orientações vindas do Ministério da Educação e das Direções Provinciais. Fala-se duma “escola única” presente em Angola. Mas aprofundando o estudo, vê-se que estamos em presença de duas escolas distintas: a da cidade ou em meio urbano e a da aldeia ou em meio rural. Uma mesma escola inserida em contextos específicos e diversos e que os Decretos-leis, deviam ser

mais proactivos nas orientações para as escolas em meio rural. O dado marcante nesta reflexão para além das estruturas físicas precárias deve focar-se no capital humano em formação. Comparativamente com os alunos das escolas em ambientes urbanos, assiste-se a uma esmagadora “distância” ou “diferença” produzida pela escola homogênea. Pierre Bourdieu fala das “disparidades” verificadas entre as “aspirações produzidas pelo próprio sistema de ensino” que pelas vagas de oportunidades oferecidas para aquisição de títulos (BOURDIEU, 2010:235-236).

A grande diferença começa desde a origem social das crianças. Nas cidades há maiores oportunidades e ofertas, os pais ou as famílias são funcionários públicos ou comerciantes (mercado paralelo). Ao passo que as famílias das aldeias para a sua subsistência dependem essencialmente do campo e com poucos recursos para manter os filhos na escola. Estas crianças têm o seu futuro ameaçado e com poucas probabilidades para o mercado de empregado. Só saindo do habitat para as cidades podem conseguir um nível elevado de escolaridade e consequentemente, um emprego.

Nas escolas modernas os filhos passam seu maior tempo fora dos pais, criando grandes constrangimentos nas relações sociofamiliares. Esta tendência é invertida na escola em meio rural: os filhos muito cedo seguem a atividade agrícola de seus pais ou encarregados de educação. Se não é no campo estão no pasto e têm pouco tempo para se dedicarem ao estudo. Eles são considerados como a “força” de trabalho e a escola pouco ou nada, intervém na vida familiar. Quase nenhum pai ou mãe leva seu filho à escola. Eles vão individualmente, ou em grupo, com os vizinhos. E os resultados dos alunos em muitos casos não são animadores.

A realidade do campo desafia e desmente o que, vem perfilado nos “Decretos-Leis sobre uma estrutura de ensino homogêneo. Quanto a isto Pierre Bourdieu assinala algumas fragilidades sociais provocadas pelo “desvio do Estado e suas decisões políticas”: situações de precariedade dos trabalhadores. O Estado intervém pouco para garantir serviços “elementares públicos” e isto reflete-se mais na área da educação e da saúde. No dizer deste autor são populações “abandonadas”. Basta olhar para a ausência de empregos e de habitações inapropriadas. A maior aspiração destas crianças e jovens é a saída deste meio quase com falta de tudo, desde o dinheiro aos meios de transporte – saída do “lugar degradante”. Permanecendo nestes lugares,

estarão condenados ao fracasso escolar e outras formas básicas do existir humano (BOURDIEU, 1997:219-220).

É urgente que as políticas educativas para as escolas em ambientes rurais sejam revistas. Portanto, a qualidade de ensino netas escolas deve ser uma meta, um “sonho” a atingir ao longo do processo ensino e aprendizagem. Ao analisar os rankings das escolas “bem-sucedidas” e a qualidade de ensino que as mesmas oferecem aos cidadãos de seus países, é possível notar que houve um percurso feito de forma gradual. Isto é, ir melhorando por etapas (AZEVEDO, 2011: 257). E qualquer governo no exercício das suas funções deve reservar cuidadosamente algumas metas educativas a curto, médio e longo prazo a que se propõe e compromete. Joaquim Azevedo nesta reflexão considera essencial uma evolução “subordinada ao paradigma da melhoria lenta”, mas com sentido “contínuo, coerente, persistente, profissional e socialmente mobilizadora” (AZEVEDO, 2011: 258).

Não há batalha alguma que se ganhe sozinho. Neste sentido, vendo a forma como se constitui a relação da escola em contexto rural com as comunidades, é imperioso convocar os professores e professoras para mudança. Desta forma os professores, alunos, pais e a comunidade local serão decisivos para mudar a realidade que envolve a escola em meio rural. No entanto o lema para esta luta poderá ser: “mudar as escolas com os professores”, consciencializando as populações do campo para uma participação mais ativa e crítica na educação de seus filhos (CANÁRIO,1994:50).



### **CAPÍTULO III: ESTUDO EMPÍRICO: VIABILIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LÍNGUA UMBUNDU NO SISTEMA EDUCATIVO (ENSINO PRIMÁRIO)**

## **1. Metodologia**

Toda e qualquer fase metodológica da investigação científica, pressupõe um “caminho ou direção” que a mesma deve levar (FREIXO Manuel João Vaz, 2011:177). Esta parte é determinante na investigação e exige-se respeitar três princípios inerentes ao entrevistado, observado ou inquirido:

- **Privacidade:** também conhecida por participação. Em qualquer investigação deve respeitar-se o direito à privacidade dos inqueridos ou entrevistados. As pessoas inqueridas têm o direito de não responderem à “questões que tenham a ver com o núcleo de reserva da sua privacidade (FREIXO, 2011:178);
- **Anonimato e confidencialidade:** o direito ao anonimato e à confidencialidade, assiste todas as pessoas que entram no processo de investigação de carácter científico, evitando que se coloque nomes no preenchimento dos inquéritos. Para tal os nomes são substituídos por números. Os dados recolhidos devido à sua confidencialidade e anonimato, devem ser preservados e utilizados exclusivamente, para o fim próprio da investigação (FREIXO, 2011:180);
- **Consentimento:** o consentimento está na base dos outros procedimentos éticos já referenciados. É espécie de um contrato ou contratos, feito de forma livre, esclarecida e sem coação ou ameaça, promessa ou pressão sobre a pessoa inquerida e que a mesma, “esteja na posse das suas faculdades mentais” (FREIXO, 2011:180).

### **1.1 Finalidade e objetivos do estudo**

O presente estudo teve como objetivo principal analisar as condições em que o intercâmbio linguístico no ensino – aprendizagem, contribui para o sucesso escolar, considerando o uso das línguas nacionais / versus adoção da língua padrão. Assim, permitirá contribuir teoricamente para evolução e eficácia de forma a contribuir para colmatar limitações no sistema de ensino angolano, nomeadamente no perfil do professor de ensino básico.



A pesquisa apresentada, incidiu-se fundamentalmente, na zona sul de Angola. Procuramos fazer uma caracterização geral das escolas e de modo específico daquelas que foram eleitas para a aplicação dos inquéritos. O estudo de observação semiparticipante e o contexto das crianças em idade escolar que abandonam a escola.

Os recursos científicos, combinados duma metodologia mista conduziram para a elaboração desta pesquisa sociológica e educacional. A abordagem é de natureza quantitativa e qualitativo<sup>55</sup>.

Fizemos a narração do que aconteceu no exterior e no interior da sala de aulas no momento que decorria o inquérito. Tudo que foi apresentado nesta pesquisa é fruto duma observação minuciosa e participativa da parte do investigador. A observação e a aplicação do pré-teste e do inquérito contaram com o envolvimento direto do investigador. Durante a aplicação dos inquéritos, verificamos uma certa intropatia<sup>56</sup> e familiaridade entre o investigador, os alunos, os professores, os diretores, a família e a comunidade local. Um outro dado importante neste trabalho foi, o da revisão constante da literatura em função dos temas e pesquisas efetuados. E esta revisão da literatura prende-se com a “recolha da informação pertinente relativa ao campo de investigação e à sua problemática” (SOUSA & BAPTISTA, 2011:33; HIIL & HILL, 2012:25).

A primeira etapa de investigação consistiu no pedido de autorização, embora que verbal, aos diretores da respetiva escola para aplicação do instrumento e realização do presente estudo. Foi, ainda, solicitada autorização aos coordenadores de cada turma e estes informaram os pais e solicitaram a respetiva autorização. Ao ter sido recebida uma resposta positiva, procederam ao preenchimento dos inquéritos (cf. Anexo 1) de todos/as, sujeitos participantes no estudo, tanto os professores e pais, como os alunos.

A aplicação seguiu as normas gerais de aplicação do instrumento, mais especificamente, garantindo a confidencialidade dos dados. O tempo médio de aplicação dos instrumentos rondou os cerca de 40 minutos. No final de cada

---

<sup>55</sup> Não foi possível realizar entrevistas, usou-se questionários e fotografias.

<sup>56</sup> Uma pessoa introjeta o sentido de uma pessoa dando significado à ação do outro; colocar-se no lugar do outro para compreender as suas ações ou atividades.

aplicação, além de efetuarmos o agradecimento da participação para a investigação, bem como a garantia que entregaríamos os resultados principais da investigação.

Numa vertente prática pretende-se a realização de um inquérito com vista a contribuir para as melhorias do sistema de ensino e das próprias condições das escolas.

Procedeu-se de seguida à construção da base de dados com recurso ao programa **IBM SPSS Statistics 21.0®**, o qual se utilizou de igual modo para a análise dos dados. Este estudo é de natureza descritiva e exploratória pretendendo-se confirmar os objetivos propostos subjacentes à operacionalização às condições em que o intercâmbio linguístico no ensino – aprendizagem ocorre em Angola, assim como contribui para o sucesso escolar, considerando o uso das línguas nacionais versus adoção da língua padrão, atendendo à relação com os dados sociodemográficos e as opiniões recolhidas das condições dos edifícios escolares, bem como da opinião acerca do sistema de ensino angolano na utilização da língua portuguesa e línguas nativas.

No que diz respeito às estatísticas descritivas, foi realizada uma análise univariada das variáveis, estabelecendo-se a determinação das frequências e das medidas de tendência central e de dispersão das variáveis na amostra.

## 1.2 Métodos e técnicas de recolha de dados

Nesta investigação foi utilizada uma metodologia compósita, que incluiu a observação de práticas educativas em contexto escolar em zonas de predominância duma variante linguística minoritária (considerando como maioritária no território angolano a língua oficial), com recurso complementar às metodologias visuais e a aplicação de inquérito por questionário aos alunos e professores, pais e comunidade local. A primeira etapa de investigação consistiu no pedido de autorização, embora que verbal, aos diretores da respetiva escola para aplicação do instrumento e realização do presente estudo. Foi, ainda, solicitada autorização aos coordenadores de

cada turma e estes informaram os pais e solicitaram a respetiva autorização. Ao ter sido recebida uma resposta positiva, procedeu-se ao registo fotográfico dos espaços, bem como se procedeu ao preenchimento dos inquéritos (cf. Anexo 1) de todos/as, sujeitos participantes no estudo, tanto os professores e pais, como os alunos.

A aplicação seguiu as normas gerais de aplicação do instrumento, garantindo a confidencialidade dos dados. O tempo médio de aplicação dos instrumentos rondou os cerca de 40 minutos. No final de cada aplicação, além de efetuarmos o agradecimento da participação para a investigação, bem como a garantia que entregaríamos os resultados principais da investigação.

Numa vertente prática pretende-se a realização de um inquérito com vista a contribuir para as melhorias do sistema de ensino e das próprias condições das escolas. Como paradigma deste relatório procurou-se apresentar algumas fotografias tiradas “*in loco*”, a partir do local em estudo. As mesmas radiografam a realidade da escola em contexto rural:



Imagem 1 - Fotografia com professores da escola Boa Lembrança - Dombe Grande  
(Fonte: o Autor).



Imagem 2 - no interior da sala de aulas com os alunos – Escola da Boa Lembrança (Fonte: o autor)



Imagem 3 - Á entrada, com os alunos da Escola 14 de Abril N° 3018 – Dombe Grande (Fonte: o autor).



Imagem 4 - Crianças que sonham com um futuro melhor - Escola 14 de Abril – Dombe Grande (Fonte: o autor).





Imagem 5 - No interior da sala de aulas com a diretora da Escola 14 de Abril (Fonte: o autor)



Imagem 6 - Interior da sala de aulas – Escola 14 de Abril (Fonte: o autor)

### 1.3 Observação

Um dos métodos utilizados foi a observação, na medida em que as técnicas de observação são uma forma de levantamento naturalista e que permitem a investigação de fenómenos nos seus contextos de ocorrência natural. A observação participante implica a inserção do investigador na população ou na sua organização ou comunidade, para registar comportamentos, interações ou acontecimentos. Este envolve-se nas atividades que está a estudar, mas tem como prioridade primária a observação. A participação é uma forma de se aproximar da ação e de se sensibilizar em relação ao que as coisas significam para os atores. Como participante, o avaliador

está em posição de obter pontos de vista adicionais através da experiência direta dos fenómenos.

De acordo com Costa F. (1986:138): “pode dizer-se que a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas. As respostas obtêm-se no fluxo da conversa informal e da observação direta (...) mais ainda. Por vezes, algumas das informações mais significativas não são as que o investigador obtém através das perguntas que faz mas das perguntas que lhe fazem a ele.”

Seguindo esta ideia, desenvolvemos a nossa investigação e o trabalho de observação nos estabelecimentos de ensino que fazem parte da investigação entre o mês de julho de 2015, através de conversas informais, com os diversos elementos da Escola e a partir da observação direta, fomos registando, fotograficamente e com a respetiva autorização, os aspetos mais relevantes para a investigação. Neste sentido, a observação direta é “aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 196).

Como estávamos a recolher dados de um público específico tornou-se uma técnica importante, pois havia a necessidade de registar em imagem, “no momento em que ocorrem, in loco, no contexto da ação” (Rocha, 2007: 328).

Sendo assim, pensamos ter reunido um conjunto de condições que nos permitirão proceder a uma análise de conteúdo mais rigorosa e precisa.

A recolha de dados foi realizada pelo investigador em três contextos diferentes, três escolas distintas Escola, entre o mês de julho e outubro de 2015.

Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt, são de opinião de que a observação nestes estudos, é sempre fundamental, por englobar uma gama de operações fundamentadas na análise e nos princípios e posteriormente, submetida aos testes confrontados com dados observáveis (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2008:155). Neste sentido, a observação estará na fase intermediária de todo o processo investigativo, dando possibilidade à “construção dos conceitos, das hipóteses e da análise dos dados utilizados com o intuito de a testar.

Para este trabalho utilizamos a “observação direta” ou seja, “Observação participante”, que consiste na recolha direta de dados da parte do investigador, sem que o mesmo se dirija aos interessados (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2008:164; SOUSA & BAPTISTA, 201:88). Mas sempre com o consentimento dos observados, dando a possibilidade de interagir mais com o meio.

Para este tipo de trabalho exigiu-se a “**seleção do público – alvo**” sobre o qual assenta toda a investigação empírica. Desta feita, trabalhamos em três escolas: uma escola em meio urbano - Escola Primária Nº 55 - Lubango; uma em meio suburbana - escola 14 de Abril, Nº 3018 – Dombe Grande e a última em meio rural na povoação da Boa Lembrança Nº BG 3021 - Dombe Grande<sup>57</sup>.

Inicialmente, fazemos a elaboração dos inquéritos para o pré-teste, aplicado na Escola Primária Nº 55, sita no município de Lubango, Província da Huíla. Durante a aplicação do pré-teste verificamos que as dificuldades encontradas pelos alunos, pelos professores, os diretores, os pais ou pelos encarregados de educação e pela comunidade local (administração do bairro Comercial) não estavam relacionadas com questões técnicas do mesmo, mas sim, com a falta de hábito.

O pré-teste<sup>58</sup> foi realizado entre os dias 24-26 de Junho de 2015. Seguiu-se a análise do mesmo. Escola Primária Nº 55: por ser uma escola urbana, os alunos interagem mais entre si e com os professores; mas também há maior probabilidade de dispersão fruto da distração; são mais comunicativos e pouco atentos.

Depois de analisado o pré-teste, deslocamo-nos à província de Benguela, especificamente, à comuna do Dombe Grande, para a aplicação do inquérito nas escolas já referidas. Este trabalho teve a duração de dois dias (15 e 16 de Julho de 2015)<sup>59</sup>. Do diálogo mantido com o administrador do Dombe Grande e com o chefe dos Recursos Humanos da Repartição da Educação respetivamente, apurou-se que as “Escolas 14 de Abril Nº 3018” e “Boa Lembrança Nº BG 3021” – do Dombe Grande,

---

<sup>57</sup> A primeira escola é da província da Huíla e as duas últimas da província de Benguela.

<sup>58</sup> Esta metodologia foi administrada por meio da observação participante e presencial através de inquérito por questionário.

<sup>59</sup> O primeiro dia serviu para os contatos preliminares e o segundo para a aplicação dos inquéritos e diálogo com os professores, os alunos, os diretores, o chefe dos Recursos humanos da Repartição comunal da Educação e o encontro com o administrador comunal do Dombe Grande (Trabalhamos das 8H00 – 17H00 (16 de Julho de 2015). Houve espaço para dialogar e aplicar o inquérito aos administradores do Bairro Comercial (Lubango) e da comuna do Dombe Grande e funcionários das respetivas administrações.

foram selecionadas pela Repartição comunal da educação no sentido de servirem de “experiência piloto”, conforme vem exposto na Lei 13/001 de 31 de Dezembro, para a: “inserção das línguas nativas no sistema de ensino” [INIDE, 2001: 1].

O ideal do Ministério da Educação passou simplesmente, por boa intenção. Porque na realidade constatou-se que o projeto não teve “pernas para andar”. Já passaram três anos e até há data as aulas de línguas nativas, no caso Umbundu, ainda não tiveram início. Em 2010 os discursos à volta do tema multiplicaram-se e de igual modo as tentativas de formações.

A escola 14 de Abril Nº 3018: está na sede comunal do Dombe Grande e pode estar num equilíbrio entre a primeira escola e a terceira escola. Isto é, associa os comportamentos e as atitudes dos dois lados. Quanto à escola da Boa Lembrança BG Nº3021: está inserida no meio rural, os alunos são pacatos, pouco interativos a não ser que alguém puxe por eles. Em contrapartida, são atentos e rapidamente percebem o que se lhes pedem.

Quanto aos pais ou encarregados de educação, professores e outros intervenientes sociais e educacionais representados, todos mostraram-se recetivos e com espírito de colaboração no sentido de melhorar alguns aspetos negativos que enfermam a escola angolana, tais como: a falta de condições de trabalho para a prática docente e discente (ausência de escolas de construção definitiva, modernas e equipadas nas aldeias, etc..) e também a falta de condições humanas (habitação digna, transportes escolares, cantinas escolas e outros); formação permanente e aumentos salariais. Este público-alvo espera que com este e outros trabalhos, que envolvam a participação dos atores educacionais e sociais, ter uma escola mais interativa com o meio e que, contribua para o desenvolvimento local, sobretudo, no combate à pobreza.

A dificuldade ou a falta de hábito no preenchimento, ficou confirmada no momento da aplicação dos inquéritos nas escolas pré definidas, na Comuna do Dombe Grande. Não havendo gravidade, não se alterou o esquema inicial. O questionário para os alunos basicamente teve 13 perguntas abertas e 5 fechadas. E para os professores, os diretores, a comissão de pais ou encarregados de educação e a comunidade local, foram elaboradas 21 perguntas abertas e 13 fechadas.



Para os professores, os diretores, a comissão de pais ou encarregados de educação e a comunidade local, foram elaboradas 21 perguntas abertas e 13 fechadas. Depois de analisarmos o pré-teste, deslocamo-nos à província de Benguela, especificamente, à comuna do Dombe Grande, para a aplicação do inquérito nas escolas já referidas. Este trabalho teve a duração de dois dias (15 e 16 de Julho de 2015). Do diálogo mantido com o administrador do Dombe Grande e com o chefe dos Recursos Humanos da Repartição da Educação respetivamente, apurou-se que as “Escolas 14 de Abril Nº 3018” e “Boa Lembrança Nº BG 3021 ” – do Dombe Grande, foram selecionadas pela Repartição comunal da educação para servirem de “experiência piloto” nesta comuna e conforme vem exposto na Lei 13/001 de 31 de Dezembro, para a: “inserção das línguas nativas no sistema de ensino” [INIDE, 2001: 1].

#### 1.4 Instrumento de Recolha de Dados

Para a realização do presente estudo foi construído um instrumento de recolha de dados (*cf.* anexo I). Este inquérito tem duas versões: uma dirigida aos alunos/alunas e outra versão dirigida aos professores e/ou pais.

No inquérito solicita-se aos respondentes, na primeira parte, alguns dados sociodemográficos, como por exemplo, o género, no caso da versão dirigida aos alunos/alunas e na versão dirigida aos professores e/ou pais.

No inquérito dirigido aos professores e/ou pais temos ainda questões sociodemográficas como a idade, as habilitações literárias e a atividade profissional.

Estas informações têm a finalidade descrever a amostra, salientando os aspetos socioculturais de si e dos seus meios sociais de origem, dado que emergiram as variáveis da escola de frequência e o meio de origem.

Seguidamente, solicita-se qual o posicionamento de “sim” e “não” em relação à linguagem escrita e falada em português e das línguas nativas no sistema de ensino, assim como acerca da idade de aprendizagem do português e das línguas nativas. Assim, como o posicionamento de concordância face à reforma do sistema de ensino,

às condições da escola de frequência e os contributos para o desenvolvimento local. Numa segunda parte, compreende questões abertas acerca dos mesmos temas.

Relativamente ao questionário na versão dos alunos relacionaram-se algumas questões entre si. Assim relacionaram-se as questões 1, 4, 5, 9 e 17 para verificar capacidade da língua portuguesa. Ao relacionar as questões 2, 3, 6, 7, 8, 14 e 15 avalia as aprendizagens da língua nativa. As questões 10, 11 e 18 referem-se às condições da própria escola. Por fim, as questões que associam a escola às atividades extracurriculares e regulamentos, as questões 12 e 13.

A versão dos professores associa as questões 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 24 para verificar capacidade da língua nativa. Com as questões 6, 8, 22 e 26 avalia o grau de concordância com a implementação das línguas nativas no sistema de ensino. Ao associar as perguntas 9, 21 e 31 aprecia a escola face à sua localização, num meio rural ou urbano. As perguntas 10, 11, 27 e 30 referem-se à oferta educativa e do contexto escolar. Se a escola contribui para o desenvolvimento local é avaliado pelas questões 13 e 14. A avaliação da localização da escola se promove o êxodo rural é verificada pelas questões 15, 20, 28 e 29. O grau de concordância com a reforma educativa, é observada pelas questões 16, 17, 18 e 19. Por último, as perguntas 32, 33 e 34 avaliam a relação entre os encarregados de educação e a comunidade escolar.

## 1.5 Caracterização da Amostra

A amostra é caracterizada por 124 participantes, dos quais 94 são alunos e 30 são professores e/ou pais. Entre os alunos 48 (51%) são do sexo feminino e 46 (49%) são do sexo masculino. Os participantes alunos encontravam-se a frequentar três estabelecimentos de ensino distintos: escola n.º 55 (n=35; 37%), a escola 14 de abril (n=39; 42%) e a escola da boa lembrança (n=20; 21%). A maioria dos alunos, é proveniente do meio rural (n=59; 63%).

De entre os professores e/ou pais 16 (73%) são do sexo feminino e 6 (27%) são do sexo masculino. Os professores e/ou pais têm idades compreendidas entre os

20 anos e os 70 anos. A maioritariamente com idades no intervalo dos 20 aos 35 anos (n=12; 40%), seguidamente com idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos (n=9, 30%) e três sujeitos (10%) com idades no intervalo dos 51 aos 70 anos. Sendo que seis (20%) sujeitos não responderam à questão.

Os participantes, maioritariamente, têm habilitações literárias ao nível do “ensino médio” (n=16; 53,3%), seguidamente nível “superior” (n= 6; 20%), a “licenciatura” foi referida por 4 professores e/ou pais e, menos representativo o “ensino base” (n=3; 10%).

A atividade profissional mais frequente é a de “professor” (n=24; 80%), seguindo-se a “atividade por conta própria” (n=2; 6,7%) e, por último, alguns participantes referiram “outras” (n=3; 10%).

Tabela 1 - Perceções dos alunos, professores, pais e dos diretores.

Alunos	Género	N		%
		Masculino	46	49
		Feminino	48	51
Professores	Género	Masculino	6	20
		Feminino	16	53
		Sem resposta	8	27
Pais	Idade	[20 – 35] anos	1	40
		[36 – 50] anos	9	30
		[51 – 70] anos	3	10
		Sem resposta	6	20
		Ensino Base	3	10
	Habilitações literárias	Ensino Médio	16	53
		Superior	6	20

<b>Diretores</b>		Licenciatura	4	13
		Sem resposta	1	3
	<b>Atividade Profissional</b>	Conta própria	3	10
		Professor	16	53
		Outras	6	20
		Sem resposta	1	3

## 1.6 Método de tratamento de Dados de Investigação

O presente estudo apresenta um *design* do tipo descritivo e do tipo não experimental, seguindo um paradigma construtivista. Neste sentido, pretende-se estudar qualitativamente as fotografias e as diferenças entre as variáveis em estudo.

Qualquer investigação detém questões éticas e morais, sendo a escolha do tipo de investigação que determina a natureza dos problemas que se podem colocar (Fortin, 2003).

Assim, de acordo com Fortin (2003) é fundamental a adoção de medidas que protejam os direitos e liberdades das pessoas que participam nas investigações. Considerando os princípios determinados pelos códigos de ética. Desta forma, foi efetuado um pedido escrito, não se considerando pertinente em nenhuma situação o consentimento por escrito.

O risco ético em estudo é mínimo, uma vez que envolve exclusivamente a aplicação do inquérito e a observação através da entrevista.

A participação dos indivíduos no estudo, ocorreu através da confidencialidade da informação individual identificada e o direito de recusa em participar serão plenamente garantidos.

### 1.6.1 Tratamento de Dados: Análise Qualitativa

Para analisar os dados obtidos, aplicamos o método da análise de conteúdo, um dos métodos mais utilizados, na atualidade, na investigação no âmbito da Educação. Este método de investigação permite-nos realizar uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto, que tem como objetivo a sua interpretação (Ghiglione & Matalon, 1993).

De acordo com Quivy e Campenhout (1998: 227), a análise de conteúdo, “oferece possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade.”

A análise e o tratamento de dados recolhidos foram realizados com o objetivo de poder responder às perguntas de partida deste estudo.

Esta técnica irá ser utilizada na exploração das informações recolhidas através das fotografias com o intuito de revelar o verdadeiro significado dos dados. É um instrumento de investigação qualitativa, que possui carácter científico, devido ao facto de ser objetiva e sistemática e da sua capacidade de gerar e testar hipóteses.

Os dados das observações e registos fotográficos foram analisados com recurso ao *QSR NVIVO*® (versão 11), um software de análise qualitativa de dados, através de procedimentos comuns às metodologias qualitativas: análise das imagens detalhada com imersão nos dados para melhor compreender o fenómeno em estudo. Foi desenvolvido um sistema de codificação em categorias emergentes a partir dos dados (codificação aberta – os dados, num processo de comparação contínua, são agrupados em categorias concretas de primeira ordem, ou seja, procede-se à nomeação dos dados através de conceitos que os integram. Tais categorias, por sua vez, podem ser agrupadas em categorias mais abrangentes – categorias conceptuais - que incluem diferentes categorias de primeira ordem) até categorias progressivamente mais abrangentes (codificação aberta; codificação axial – os dados já conceptualizados são reorganizados com base nas ligações verticais e horizontais entre categorias, emergindo categorias que representam ideias centrais), num processo permanente de confronto com os dados e de comparação contínua que permite o

desenvolvimento de temas relevantes, hipóteses e teorias (Smith & Firth, 2011; Strauss & Corbin, 1990).

Os dados qualitativos recolhidos, as fotografias das 3 escolas serão apresentados através do uso de gráficos e tabelas e através da transcrição das informações relevantes para o estudo.

Desta forma, é nossa intenção proceder a uma análise cuidada dos dados recolhidos, qualitativa e quantitativamente, de forma criteriosa e cuidada, seguindo os conselhos do investigador citado: “A qualidade de uma análise de estudo de caso não depende unicamente das técnicas utilizadas, embora elas sejam importantes. De igual importância é que o pesquisador demonstre destreza suficiente para conduzir a análise” (Yin, 2001: 155).

Tendo consciência, ainda, de que é desta análise que decorrerão conclusões interessantes e relevantes para o campo de investigação em que iremos trabalhar.

### 1.6.2 Análise Quantitativa

Procedeu-se de seguida à construção da base de dados com recurso ao programa **IBM SPSS Statistics 21.0®**, o qual se utilizou de igual modo para a análise dos dados e os testes das hipóteses. Este estudo é de natureza descritiva e exploratória pretendendo-se confirmar os objetivos propostos subjacentes à operacionalização às condições em que o intercâmbio linguístico no ensino – aprendizagem ocorre em Angola, assim como contribui para o sucesso escolar, considerando o uso das línguas nacionais versus adoção da língua padrão, atendendo à relação com os dados sociodemográficos e as opiniões recolhidas das condições dos edifícios escolares, bem como da opinião acerca do sistema de ensino angolano na utilização da língua portuguesa e línguas nativas.

## 1.7 Procedimentos Éticos

Qualquer investigação detém questões éticas e morais, sendo a escolha do tipo de investigação que determina a natureza dos problemas que se podem colocar (Fortin, 2003).

Assim, de acordo com Fortin (2003) é fundamental a adoção de medidas que protejam os direitos e liberdades das pessoas que participam nas investigações. Considerando os princípios determinados pelos códigos de ética. Desta forma, foi efetuado um pedido escrito, não se considerando pertinente em nenhuma situação o consentimento por escrito.

O risco ético em estudo é mínimo, uma vez que envolve exclusivamente a aplicação do inquérito e a observação através da entrevista. A participação dos indivíduos no estudo, ocorreu através da confidencialidade da informação individual identificada e o direito de recusa em participar serão plenamente garantidos.

## **CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO DE TRÊS ESCOLAS EM CONTEXTO MULTILINGUÍSTICO**

Por uma questão de organização da presente investigação serão apresentados os resultados da análise qualitativa e, seguidamente, da análise quantitativa.

Relativamente aos dados da análise qualitativa, apresentaremos os resultados de acordo com a codificação das imagens recolhidas nas escolas.

No respeitante à análise quantitativa, apresentaremos os dados descritivos, seguindo-se a análise de cruzamento de variáveis, a análise bivariada, atendendo à ordem das hipóteses formuladas para o estudo. Para cada uma das hipóteses apresentada, efetuar-se-á a análise e a posterior discussão dos dados com base na literatura que norteia o trabalho teórico.

### **1. Análise e Interpretação dos Resultados**

Apresentar-se-ão os resultados do estudo, a respetiva análise e interpretação, tendo em conta as hipóteses formuladas.

#### **1.1. Análise de Conteúdo das Imagens**

Ao observar os resultados que obtivemos da análise qualitativa das fotografias aos locais do presente estudo, mais concretamente ao que concerne à temática dos edifícios de ensino.



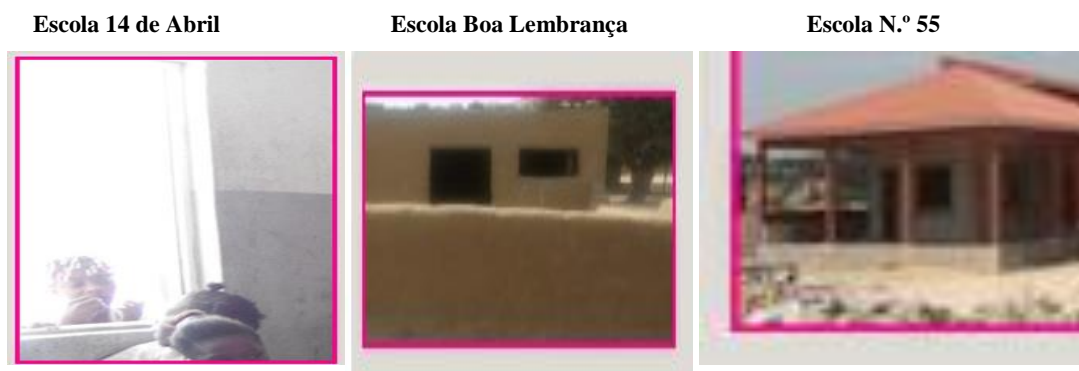


Imagem 7 - Descrição das janelas: ausência das janelas no edifício escolar – sala anexa da Boa Lembrança (Fonte: o autor).

De acordo com as fotografias percebemos que a escola 14 de Abril possui janelas em bom estado e envidraçadas permitindo a entrada de luz natural e o bloqueio do ruído exterior e controlo da temperatura. No caso da escola da boa esperança, esta escola não possui qualquer tipo de janelas. Relativamente à escola n.º 55 não temos um registo do exterior com a visibilidade de que o edifício se encontra em reconstrução, pelo que ainda não tem qualquer tipo de janelas.

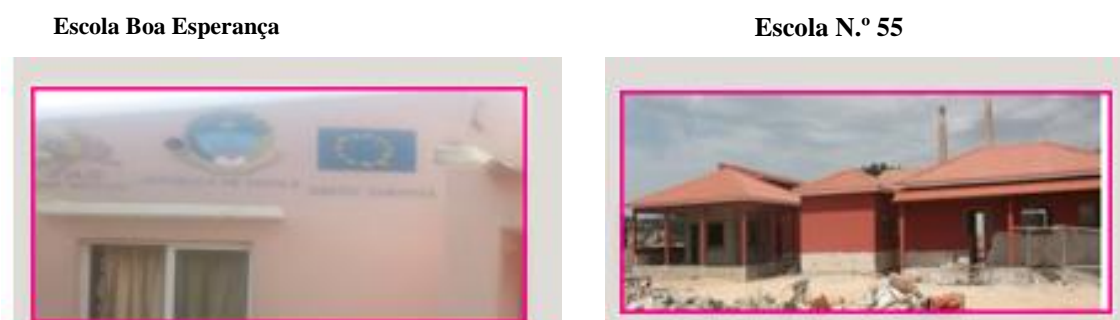


Imagem 8 - estado de conservação dos edifícios escolares - não houve registo fotográfico do lado exterior da escola 14 de Abril (Fonte: o autor).

Ambas as escolas, a escola Boa Esperança e a escola n.º55, têm os edifícios em ótimo estado de conservação vistos do exterior, pese embora, o edifício da escola n.º 55 se encontre em reconstrução.

#### **Escola 14 de Abril**



Imagem 9 - estado do teto do edifício escolar (Fonte: o autor).

Na escola n.º 14 de abril é possível verificar que o teto se encontra em estado de degradação. Pela observação das imagens, verificamos a existência de um canto ao fundo da sala de aula com um buraco e em risco de queda de material.

#### **Escola 14 de Abril**



#### **Escola Boa Lembrança**



#### **Escola N.º 55**

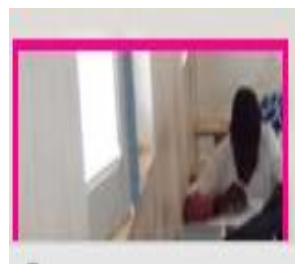


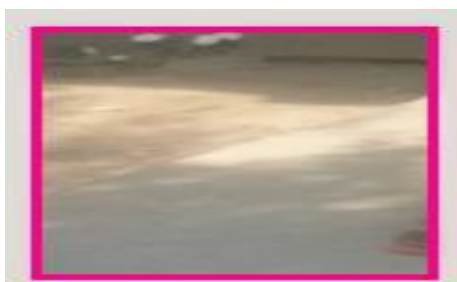
Imagem 10 - Estado da pintura interior e exterior dos edifícios escolares (Fonte: fotos do autor).

De acordo com o exposto fotograficamente, percebemos que a escola 14 de Abril possui uma pintura interior, na sala de aula, desgastada e com necessidade de ser reparada.

No caso da escola da boa esperança, esta escola tem uma pintura exterior em melhores condições do que no caso da pintura da sala de aula, no interior. Na sala de aula, a pintura encontra-se bastante desgastada e com necessidade de reparação.

Relativamente à escola n.º 55 pelo que observamos a pintura no interior encontra-se danificada, ao nível das secretarias e da posição de sentados dos alunos.

**Escola 14 de Abril**



**Escola Boa Lembrança**



*Imagem 11 - Descrição do piso do exterior dos edifícios escolares (Fonte: fotos do autor).*

Apenas temos registo fotográfico das escolas: Boa Lembrança e 14 de Abril. E pelo que observamos, temos o piso térreo no exterior do edifício escolar. Habitualmente, estes espaços são dedicados ao momento de recreio dos alunos e pelo que a probabilidade de após os intervalos levarem terra para a sala de aula é maior, tendo um aspeto mais sujo.

**Escola 14 de Abril**



**Escola N.º 55.**



*Imagem 12 - Descrição das condições em contexto de sala de aula (Fonte: fotos do autor).*

O registo fotográfico faz parte de duas escolas 14 de abril e a escola N° 55. Pela observação das fotografias, percebemos que a secretaria é dividida por dois alunos, contudo é um tipo de mobiliário que deveria servir apenas para um aluno.

**Escola 14 de Abril**



**Escola Boa Lembrança**



**Escola N.º 55**



*Imagem 13 - Descrição das condições em contexto de sala de aula - Ausência de secretárias e uso de bancos de plástico - Escola Boa Lembrança (Fonte: fotos do autor).*

Pelo observado, as secretarias da escola 14 de abril são partilhadas, ficando cada aluno com um espaço reduzido de trabalho. No caso da escola da Boa Esperança, os alunos não têm secretarias, sentando-se em bancos de plástico. Por último, na escola n.º 55 o mobiliário é recente, em boas condições de conservação e com um espaço bom de trabalho para cada aluno.

**Escola 14 de Abril**



**Escola N.º 55**



*Imagem 14 - Descrição das condições das secretarias em contexto de sala de aula (Fonte: fotos do autor).*

Pelo que já foi descrito anteriormente, no que refere ao mobiliário, na escola boa esperança as secretarias são inexistentes. No caso da escola 14 de abril observamos que a madeira das secretarias encontra-se em mau estado de conservação. Na escola n.º 55 verifica-se o contrário, o mobiliário encontra-se em ótimo estado de conservação.

**Escola 14 de Abril**



**Escola Boa Lembrança**



**Escola N.º 55**

*Imagem 15 - Uniforme usado em contexto de sala de aula. (Fonte: fotos do autor).*

Obs: pelo que se verifica nas fotografias os alunos, têm de usar a batam embora alguns não a estejam a usar, por motivos de higiene e limpeza ou outros. Esta observação é transversal às três escolas em estudo.

## 2. Dados Descritivos

### 2.1 Perspetiva dos Alunos

As tabelas que se seguem dizem respeito aos dados descritivos para as variáveis em estudo.

Relativamente à linguagem escrita e falada, a maioria dos alunos refere que fala e escreve português ( $n=85$ ; 90%) e pouco mais de metade destes alunos não fala nem escreve a língua nativa ( $n=50$ ; 53%).

A maioria dos alunos refere que não fala com os colegas a língua nativa no recreio da escola ( $n=65$ ; 70%). Estes dados apesar do inquérito ser anónimo, podem estar enviesados devido a censura social sobre quem fala a língua nativa.

Em termos médios os alunos começaram a ler e a escrever aos 9 anos ( $\pm 2$  anos), no mínimo aprenderam aos 4 anos e no máximo aos 15 anos. A grande maioria gosta de falar português ( $n=87$ ; 93%).

Relativamente à língua nativa, os alunos começaram a ler e a escrever em média aos 10 anos ( $\pm 3$  anos), em que no mínimo começaram aos 5 anos e no máximo aos 14 anos, tal como se representa na Tabela 2.

*Tabela 2 - Perceções dos alunos sobre a linguagem escrita e falada.*

Alunos			N	%	
	Fala e escreve em língua portuguesa	Sim	85	90	
		Não	7	7	
	Fala e escreve em língua nativa	Sim	41	44	
		Não	50	53	
	No recreio fala a língua nativa com os colegas	Sim	25	27	
		Não	65	70	
	Idade (que começou a falar)	<b>Média</b>	<b>DP (<math>\pm</math>)</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>
		9 anos	2	4	15
	Gosta de falar português	Sim	87	93	
		Não	2	2	
	Idade (que começou a falar)	<b>Média</b>	<b>DP (<math>\pm</math>)</b>	<b>Mi.</b>	<b>Máx.</b>
		10 anos	<b>3</b>	5	14

Quando verificadas as questões colocadas aos alunos no que se refere à concordância ou não de alguns aspetos no sistema de ensino, verifica-se que a maior parte dos alunos concordam que é comum na sua casa falarem a língua nativa (n=66; 70%). Concordam, ainda, com a introdução das línguas nativas no sistema de ensino angolano (n=77; 82%). Os alunos não consideram que a adoção da língua portuguesa no sistema de ensino seja uma barreira (n=55; 59%). Os alunos não concordam que as escolas rurais possuem as mesmas condições (n=72; 77%).

No que se refere à escola que frequentam, os alunos consideram que a escola não se encontra bastante equipada (n=68; 72%). Julgam relevante a frequência de atividades extracurriculares (n=69; 73%), bem como concordam com o estabelecimento de regulamentos nos estabelecimentos de ensino (n=82; 87%).

*Tabela 3 - Percepções descritivas das respostas dadas pelos.*

	N			%
Alunos	É comum na sua casa falar a língua nativa?	Sim	66	70
		Não	23	25
		Sem resposta	5	5
	Concorda com a introdução de línguas nativas no sistema de ensino?	Sim	77	82
		Não	16	17
		Sem resposta	1	1
	A adoção da língua portuguesa no sistema de ensino como uma barreira?	Sim	34	36
		Não	55	59
		Sem resposta	5	5
	Concorda que as escolas de zonas rurais têm as mesmas condições?	Sim	17	18
		Não	72	77
		Sem resposta	4	4
	Acha que a escola está bastante equipada?	Sim	24	26
		Não	68	72
		Sem resposta	2	2
	Concorda com atividades extracurriculares	Sim	69	73
		Não	23	25
		Sem resposta	2	2
	Concorda com os regulamentos da sua escola?	Sim	82	87
		Não	10	11
		Sem resposta	2	2



Os alunos referem que os membros que falam a língua nativa são os pais (n=72; 77%). Quando questionados acerca dos que não falam a língua nativa, referem que são os irmãos (n= 72; 77%).

A grande maioria dos alunos considera que a língua portuguesa deveria ser considerada língua oficial no sistema de ensino (n=74; 79%).

A maioria dos alunos refere que a língua que domina o núcleo familiar é a língua nativa designada por “Umbundo” (n= 50; 53%).

Em relação à escola, a maioria dos alunos refere que necessitaria de um “restauro geral” (n=24; 26%), outros dizem que gostariam que mudassem os “balneários” (n=9; 10%) e as “janelas e as carteiras” (n= 7; 7%).

*Tabela 4 -Percepções dos alunos sobre a coabitação da língua portuguesa com as línguas nativas no sistema de ensino e as condições da escola.*

			N	%
Alunos	Quais os membros da família que falam a língua nativa?	Pais	72	77
		Todos	7	7
		Avós	4	4
	Quais os que não falam a língua nativa?	Irmãos	72	77
		Ninguém	20	21
		Todos	2	2
	Que língua domina o seu núcleo familiar?	Kikongo	2	2
		Nyaneka	1	1
		Português	41	44
		Umbundu	50	53
	Concorda que a língua portuguesa seja a língua oficial de ensino?	Sim	74	79
		Não	20	21
	O que gostaria que mudasse na sua escola?	Balneários	9	10
		Restauração	24	26
		Janelas e	7	7

## 2.2 Perspetiva dos Pais

Os dados que se descrevem seguidamente dizem respeito à perspetiva dos pais dos alunos das escolas em investigação, nas suas respostas aos inquéritos.

Dos 8 pais inquiridos (n=3) são do sexo masculino e com idades entre os 20 e os 35 anos. Quanto às habilitações literárias (n=7) têm o ensino médio. Dos quais (n=5) são professores.

Estes referem que a maioria dos seus filhos fala em língua nativa (n=4; 50%), assim como escrevem em língua nativa (n=16; 53%). Contudo, referem que em casa é comum não falarem na língua nativa (n=5; 62,5%), assim como, a maioria dos pais ensinam os seus filhos a falar na língua nativa (n=3; 37,5%). Os pais consideram que na grande maioria os seus filhos gostam de falar a língua nativa em casa (n=4; 50%).

*Tabela 5 - Tabela 5 – Percepções dos pais sobre a linguagem escrita e falada (língua nativa).*

		N	
Pais	<b>Fala a língua nativa?</b>	Sim	8
		Sim	4
		Não	2
		Sem resposta	2
	É comum falar em casa Língua nativa	Sim	5
		Não	2
		Sem resposta	1
	Ensina os seus filhos / educandos a falar a língua nativa?	Sim	3
		Não	1
		Sem resposta	4
	Os seus filhos/educandos gostam de falar em língua nativa em casa?	Sim	4
		Não	3
		Sem resposta	1

Quanto ao sistema monolinguístico (n=4) pais consideram que os filhos não encontram dificuldades, ainda que na sua maioria (n=7) evidenciem que a introdução das línguas no sistema de ensino, favorece as aprendizagens. E (n=5) não concordam que a língua portuguesa crie barreiras nas aprendizagens.

*Tabela 6- Frequências das línguas no sistema de ensino angolano.*

		N	
Pais	Os alunos encontram dificuldades no sistema monolinguístico?	Sim	2
		Não	4
		Sem resposta	2
	A introdução das línguas nativas no sistema de ensino favorece as aprendizagens?	Sim	7
		Sem resposta	1
	Concorda que a língua portuguesa cria barreiras às aprendizagens?	Sim	2
		Não	5
		Sem resposta	1

Os pais no que se refere às condições dos edifícios escolares, num universo de 8; 4 referem que escolas das zonas rurais não têm as mesmas condições das escolas em zonas urbanas; 2 dizem que sim e outros 2 sem resposta.

Os pais num total de (n = 6) revelam que gostariam que a escola fosse bastante equipada. Assim como revelam o interesse da escola ter atividades extracurriculares num total de (n = 7).

Na perspetiva dos pais (n = 7), concorda que a escola deveria estar mais preparada para lidar com a participação dos pais, dos alunos e da comunidade local. Desta forma, os pais inquiridos (n=7), consideram que a escola contribui para o desenvolvimento local e é bem-vinda na aldeia. Dos 8 pais inquiridos (n=5) concordam que promovendo empregos para os jovens no meio rural, mantém os mesmos na aldeia e na escola.

*Tabela 7 - Percepções dos pais entre a escola e a comunidade local.*

		N	
Pais	As escolas das zonas rurais têm as mesmas condições que as escolas em contexto urbano?	Sim	1
		Não	7
		Sem resposta	1
	Gostaria que a sua escola fosse bastante equipada?	Sim	6
		Sem resposta	1
	Gostaria que a sua escola tivesse atividades extracurriculares?	Sim	7
		Sem resposta	1
	A escola está preparada para lidar com a participação dos pais, dos alunos e da comunidade local?	Sim	7
		Sem resposta	1
	A escola contribui para o desenvolvimento local?	Sim	7
		Sem resposta	1
	A escola é bem-vinda na aldeia?	Sim	7
		Sem resposta	1
	Promovendo empregos para os jovens no meio rural, retém os jovens na aldeia?	Sim	5
		Não	1
		Sem resposta	2

No que toca à forma como foi implementada a Reforma do Sistema Educativo angolano pais concordam e outros (n=3) discordam. Neste sentido, (n=4) consideram que a reforma educativa não trouxe qualidade para o ensino.

Relativamente, ao conteúdo da reforma educativa (n=5), pais evidenciam concordância. No entanto (n=4) não considerem que tivesse havido diferenciação na implementação da reforma educativa entre as escolas em meio rural e urbano.

Quanto ao êxodo rural, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens, (n=5) pais consideram que preocupa a escola e (n=6) pais revelam que existe uma relação entre as escolas no meio rural com as escolas da zona urbana

*Tabela 8 - Perceções dos pais sobre a relação do contexto escolar e o meio local*

		N	
Pais	Concorda com a forma como foi implementada a reforma do sistema educativo angolano?	Sim	3
		Não	3
		Sem resposta	2
	Concorda que a reforma educativa trouxe qualidade de ensino?	Sim	2
		Não	4
		Sem resposta	2
	Concorda com o conteúdo da reforma educativa?	Sim	5
		Não	2
		Sem resposta	1
	Houve diferenciação na implementação da reforma educativa entre as escolas em meio rural e urbano	Sim	2
		Não	4
		Sem resposta	2
	O êxodo rural sobretudo, de crianças, dos adolescentes e dos jovens preocupa a escola?	Sim	5
		Não	1
		Sem resposta	2
	Existe relação entre as escolas em contexto rural com as escolas da zona urbana?	Sim	6
		Não	1
		Sem resposta	1

O objetivo da implementação das línguas nativas no ensino na perspetiva dos pais (n=2) prende-se com a promoção da língua nativa e o favorecer às aprendizagens e (n=4) consideram que é para preservar a identidade cultural de qualquer povo.

Os pais, em média, começaram a ler e a escrever em português aos 9 anos ( $\pm 1,3$ ), variando entre os 6 e os 10 anos. Em relação à aprendizagem da língua nativa, os pais em média começaram a ler e a escrever na língua nativa aos 15 anos ( $\pm 1,3$ ), variando entre os 12 e os 17 anos.

Segundo os pais (n=3) referem que duas línguas que ocupam o seu núcleo família: a Língua portuguesa e a língua Umbundu, mais falada a nível nacional depois do português. Os (n=8) pais não consideram que o convívio da língua portuguesa com as nativas prejudica as aprendizagens.

Dos 8 pais (n=2) referem que o que deveria mudar na escola são as condições de trabalho e, mais (n=2) consideram que deveria mudar também a forma da participação dos pais na vida da escola dos seus educandos.

Quanto ao abandono escolar, (n= 5) pais consideram que o principal motivo passa pela falta de ligação entre a família e a escola seguidamente, (n=2) apontam para o desemprego e um (n=1) pai destacou a pobreza extrema que se regista em meios rurais.

Segundo (n=5) os principais motivos que levam os adolescentes a sair da zona rural para as cidades prendem-se, sobretudo, com a falta de melhores condições de vida, (n=2) referem-se à falta de oportunidades e (n=1) destaca a falta de escolas em zonas rurais.

Na perspetiva dos pais (n=2) consideram que para melhorar o ensino na sua escola é necessário que haja motivação tanto para os alunos como para os professores; (n=2) consideram que se reveja a questão da monodocência, e os outros (n=2) apontam para a criação de estruturas escolares dignas (n=2; 25%).

Integração dos alunos em zonas rurais: (n=6) pais consideram que estes alunos sentem-se integrados comparativamente com os alunos provenientes das zonas urbanas. Cerca de (n=5) refere que a relação família e escola é boa.

Quanto à participação: (n=6) pais afirmam que eles e a comunidade local não participam nas atividades organizadas pela escola.. Contudo, (n=7) pais valorizam a escola.

## 2.3 Perspetiva dos Diretores

Descrevem-se os dados na perspetiva dos diretores das escolas em investigação, nas suas respostas aos inquéritos.

Os diretores das escolas são na sua maioria do sexo feminino, num universo de 8, (n=6) são do sexo feminino e (n=5) com idades entre os 20 e os 35 anos. Habilitações literárias: (n=2) têm o ensino superior; na sua maior todos são professores (n=7).

Todos falam em língua nativa (n=8), assim como (n=4) diretores escrevem em língua nativa. Contudo, dos 8, (n=5) referem que em casa é comum falar na língua nativa assim como (n=3), ensina os seus educandos a falar na língua nativa. Os diretores tanto gostam de falar em língua nativa em casa (n=4), como não (n=4).

*Tabela 9 - Perceções dos diretores sobre a linguagem escrita e falada (língua nativa)*

Diretores			
	Fala em língua nativa?	Sim	8
	Escreve em língua nativa?	Sim	4
		Não	3
		Sem resposta	1
	É comum em casa, falar em língua nativa?	Sim	5
		Não	3
	Ensina os seus filhos ou educandos a falar em língua nativa?	Sim	6
		Não	2
	Os seus filhos ou educandos, gostam de falar a em língua nativa em casa?	Sim	4
		Não	4



Cerca de (n=5) diretores consideram que os educandos encontram dificuldades no sistema monolíngüístico. E a sua maioria evidencia que a introdução das línguas no sistema de ensino favorece as aprendizagens (n=8). Dos 8 diretores, (n=6) não concordam que a língua portuguesa crie barreiras nas aprendizagens.

*Tabela 10 - Percepções dos diretores sobre o ensino em línguas nativas no sistema de ensino angolano.*

N			
Diretores	Os alunos encontram dificuldades no sistema de ensino monolíngüístico?	Sim	5
		Não	3
	A introdução das línguas no sistema de ensino favorece às aprendizagens?	Sim	8
	Concorda que a língua portuguesa cria barreiras às aprendizagens?	Sim	2
		Não	6

No que se refere às condições dos edifícios escolares: (n=7) diretores referem que as escolas das zonas rurais não têm as mesmas condições das escolas em zonas urbanas.

A maioria dos diretores revela que gostaria que a escola fosse bastante equipada (n=8). Assim como revelam o interesse da escola ter atividades extracurriculares (n=8).

Na perspetiva dos diretores (n=6) consideram que a escola deve estar preparada para lidar com a participação pais-alunos e comunidade local. Assim como, consideram que a escola contribui para o desenvolvimento local (n=8). Logo, a escola é bem-vinda na aldeia (n=8) e (n=5) não concordam que promovendo empregos para os jovens no meio rural, mantém- os na aldeia e na escola.

*Tabela 11 - Percepções sobre a relação entre a escola e a comunidade local*

	N		
Diretores	As escolas das zonas rurais têm as mesmas condições que as escolas em zonas urbanas?	Sim	1
		Não	7
	Gostaria que a sua escola fosse bastante equipada?	Sim	8
	Gostaria que a sua escola tivesse atividades extracurriculares?	Sim	8
	A escola está preparada para lidar com a participação dos pais, dos alunos e da comunidade local?	Sim	6
		Não	1
		Sem resposta	1
	A escola contribui para o desenvolvimento local?	Sim	8
	A escola é bem-vinda na aldeia?	Sim	8
	Promovendo empregos para os jovens no meio rural, retém os jovens na aldeia?	Sim	3
		Não	5

Os participantes não encontram consenso quanto à forma como foi implementada a reforma do sistema educativo angolano: (n=7) não concordam e apenas um, concorda (n=1). Cerca de (n=6) diretores, considera que a reforma educativa não trouxe qualidade para o ensino angolano. Relativamente, ao conteúdo da reforma educativa (n=5) diretores não evidenciam concordância. E não consideram que tivesse havido diferenciação na implementação da reforma educativa entre as escolas em meio rural e urbano.

Os diretores consideram que o êxodo rural, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens preocupa a escola (n=8). Cerca de (n=4) revelam que, existe uma relação entre as escolas do meio rural com as escolas da zona urbana e outros (n=4) discordam.

*Tabela 12 - Percepções sobre a relação do contexto escolar e o meio social*

			N
Diretores	Concorda com a forma como foi implementada a reforma do sistema educativo angolano?	Sim	1
		Não	7
	Concorda que a reforma educativa trouxe qualidade de ensino?	Sim	3
		Não	5
	Concorda com o conteúdo da reforma educativa?	Sim	3
		Não	5
	Houve diferenciação na implementação da reforma educativa entre as escolas em meio rural e urbano	Sim	3
		Não	5
	Êxodo rural, sobretudo, de crianças, adolescentes e jovens	Sim	8
	Existe relação entre as escolas no meio rural com as escolas da zona urbana?	Sim	4
		Não	4

O objetivo da implementação das línguas nativas no ensino: (n=4) referem quês se prende com o favorecimento das aprendizagens, (n=3) considera que é para promover a língua nativa, e (n=4) referem que preserva a identidade cultural. Os diretores, em média, começaram a ler e a escrever em português aos 7 anos ( $\pm 1,7$ ), variando entre os 5 e os 10 anos. Em relação à aprendizagem da língua nativa, os pais em média começaram a ler e a escrever na língua nativa aos 18 anos ( $\pm 7,8$ ), variando entre os 8 e os 30 anos. Dos 8 diretores (n=3) consideram que as línguas que ocupam o seu núcleo familiar são: a língua Portuguesa e a língua Umbundu. Os diretores não consideram que o convívio da língua portuguesa com as línguas nativas prejudica as aprendizagens (n=8).

Num total de 8, (n=6) diretores referem que o que mudaria nas escolas são as condições de trabalho. Apenas 1 refere que a reforma educativa que tem criado transtornos tanto para alunos como para professores (n=1).

Ainda (n=5) consideram que, os principais motivos pelos quais, os alunos abandonam a escola é a pobreza; a falta de ligação entre a família e a escola (n= 2) e seguidamente, a merenda escolar (n=1). (n=7), diretores referem que os principais motivos que levam os adolescentes a sair da zona rural para as cidades, prendem-se, sobretudo, com a falta de melhores condições de vida, seguindo-se a falta das mesmas oportunidades (n=1).

Para melhorar o ensino na sua escola (n=2), os diretores consideram que é necessário que haja motivação e criar estruturas escolares dignas (n=4). Seguindo-se as “qualificações dos professores” (n=1) e superar a ausência dos pais na escola ou simplesmente, a falta de ligação entre a família e a escola (n=1). Na opinião dos diretores, os alunos das zonas rurais não se sentem integrados comparativamente com os alunos provenientes das zonas urbanas (n=5). Cerca de (n=5) diretores considera que a relação da família com a escola é boa. Os diretores das escolas afirmam que a comunidade local, no geral, não participa muito nas atividades organizadas pela escola (n=6) a não ser que haja uma boa mobilização. Contudo, a comunidade local, mesmo com a fraca envolvência, valoriza a escola (n=8).

## 2.4 Perspetiva dos Professores

Descrevem-se os dados na perspetiva dos professores das escolas em investigação, nas suas respostas aos inquéritos. Os professores das escolas são na sua maioria do sexo feminino (n=10) e com idades entre os 20 e os 35 anos (n=10) e têm habilitações literárias entre o ensino médio (n=11). Quase todos referem que falam em língua nativa (n=14), assim como escrevem em língua nativa (n=14). Contudo, referem que em casa não é comum falarem na língua nativa (n=13), assim como, a maioria não ensina os seus educandos a falar na língua nativa (n=12). Os professores não gostam de falar em língua nativa em casa (n=14).

*Tabela 13 - Percepções sobre a linguagem escrita e falada - língua nativa*

<b>Professores</b>	Fala em Língua nativa	Sim	10
		Não	4
	Escreve em língua nativa	Sim	4
		Não	8
		Sem resposta	2
	Comum falar em casa na língua nativa	Sim	7
		Não	5
		Sem resposta	2
	Ensina os seus filhos ou educandos a falar a língua nativa?	Sim	6
		Não	4
		Sem resposta	4
	Os seus filhos ou educandos gostam de falar a língua nativa em casa?	Sim	6
		Não	7
		Sem resposta	1

Os professores consideram que os educandos não encontram dificuldades (n=13) no sistema monolíngüístico. E a sua maioria evidencia que a introdução das línguas no sistema de ensino favorece as aprendizagens (n=23). Estes não concordam que a língua portuguesa crie barreiras nas aprendizagens (n=13).

*Tabela 14 - Percepções sobre as línguas nativas no sistema de ensino angolano.*

N			
<b>Professores</b>	Os alunos encontram dificuldades no sistema monolíngüístico?	Sim	11
		Não	3
	A introdução das línguas nativas no sistema de ensino favorece as aprendizagens?	Sim	13
		Não	1
	Concorda que a língua portuguesa crie barreiras nas aprendizagens?	Sim	11
		Não	3

No que se refere às condições dos edifícios escolares, os professores referem que as escolas das zonas rurais não têm as mesmas condições das escolas em zonas urbanas (n=23).

A maioria dos professores revela que, gostaria que a escola fosse bastante equipada (n=24). Assim como revelam o interesse da escola ter atividades extracurriculares (n=24).

Na perspetiva dos professores, a escola deve estar preparada para lidar com a participação pais-alunos e comunidade local (n=21). Assim como, consideram que a escola contribui para o desenvolvimento local (n=24), na medida em que a escola é bem-vinda na aldeia (n=23) e concordam que promove empregos para os jovens no rural, mantendo os jovens na aldeia (n=19).

*Tabela 15 - Percepções sobre a escola e a comunidade local.*

N			
<b>Professores</b>	As escolas das zonas rurais não têm as mesmas condições das escolas em zonas urbanas?	Sim	1
		Não	13
	Gostaria que a escola fosse bastante equipada?	Sim	14
	Escola com atividades extracurriculares?	Sim	14
	A escola está preparada para lidar com a participação pais-alunos e comunidade local?	Sim	11
		Não	2
		Sem	1
	A escola contribui para o desenvolvimento	Sim	14
	A escola é bem-vinda na aldeia?	Sim	13
		Sem	1
	Promovendo empregos para os jovens no meio rural, retém os jovens na aldeia?	Sim	13
		Sem	1

Os participantes não encontram consenso quanto à forma como foi implementada a reforma do Sistema Educativo angolano, uns discordam (n=18) e cinco concordam (n=5). Assim como, quanto à concordância da qualidade de ensino que a reforma educativa trouxe, a maioria dos professores não consideram que trouxe qualidade (n=19).

Relativamente, ao conteúdo da reforma educativa os professores não evidenciam concordância (n=15). E não considerem que tivesse havido diferenciação na implementação da reforma educativa entre as escolas em meio rural e urbano (n=13).

Os professores consideram que o êxodo rural, sobretudo, de crianças, adolescentes e jovens preocupa a escola (n=23; 95,8%). Estes revelam que existe uma relação entre as escolas no meio rural com as escolas da zona urbana (n=23; 95,8%).

*Tabela 16 - Perceções sobre a relação do contexto escolar e o meio social*

			N
<b>Professores</b>	Concorda com a forma como foi implementada a reforma do sistema educativo angolano?	Sim	5
		Não	8
		Sem	1
	Concorda que a reforma educativa trouxe qualidade de ensino?	Sim	5
		Não	9
	Concorda com o conteúdo da reforma educativa?	Sim	9
		Não	5
	Houve diferenciação na implementação da reforma educativa entre as escolas em meio rural e urbano	Sim	10
		Não	3
		Sem	1
	Êxodo rural, sobretudo, de crianças, adolescentes e jovens preocupa a escola?	Sim	13
		Não	1
	Existe uma relação entre as escolas em contexto rural com as escolas da zona urbana?	Sim	6
		Não	8

Na perspetiva dos professores o objetivo da implementação das línguas nativas no ensino prende-se com o favorecimento das aprendizagens (n=13), a promoção da língua nativa (n=5) e preservação da identidade cultural (n=4).

Os professores em média começaram a ler e a escrever em português aos 8 anos ( $\pm 2,1$ ), variando entre os 4 e os 14 anos. Em relação à aprendizagem da língua



nativa, os professores em média começaram a ler e a escrever na língua nativa aos 15 anos ( $\pm 6$ ), variando entre os 7 e os 30 anos.

As línguas que ocupam o núcleo familiar são: a Língua Portuguesa (n=8), a Nyaneka (n=5) e Nganguela” (n=1). Estes não consideram que o convívio da língua portuguesa com as nativas prejudique as aprendizagens (n=22).

Os professores referem que mudariam na escola são as condições de trabalho (n=14) e a Reforma Educativa” (n=4), bem como a Participação dos Pais (n=4).

Consideram que o principal motivo pelo qual os alunos abandonam a escola é a pobreza (n=11), a falta de ligação entre a família e escola (n= 9), seguidamente, a melhores estruturas (n=2) e Desemprego (n=2).

Os principais motivos que levam os adolescentes a sair da zona rural para as cidades, prendem-se, sobretudo, com a procura de melhores condições de vida (n=22), seguindo-se a falta de oportunidades (n=2).

Para melhorar o ensino escolar, na perspetiva dos pais, é necessário que haja motivação (n=8), estruturas dignas de ensino (n=6), seguindo-se a revisão da questão da monodocência (n=4), as “qualificações dos professores” (n=3) e a falta de ligação entre a família e a escola (n=3).

Na opinião dos professores, os alunos das zonas rurais tanto se sentem integrados como não comparativamente com os alunos provenientes das zonas urbanas (n=12).

Na grande maioria, a relação da família com a escola é boa (n=13).

Os professores das escolas e a comunidade local não participam nas atividades organizadas pela escola (n=13). Contudo, estes valorizam a escola (n=23).

## 2.5 Discussão dos Resultados

Neste estudo pretendeu-se, responder às questões inicialmente estabelecidas. E o objetivo principal é analisar as condições em que o intercâmbio linguístico no ensino – aprendizagem, contribui para o sucesso escolar, considerando o uso das línguas nacionais versus adoção da língua padrão.

Quanto à coabitação das línguas nativas com a língua portuguesa (língua oficial do Estado e de Ensino que, nalguns casos, passa a ser também língua nacional), a pesquisa revela que, as opiniões dos alunos, dos professores, dos pais, e dos diretores, são convergentes na sua grande maioria. Sendo que, os alunos concordam com a introdução das línguas no sistema de ensino: (n = 77; 82%); os professores também são desta opinião: (n = 7); os diretores consideram fundamental a introdução das línguas nativas no sistema de ensino: (n = 8). Tanto os alunos, como os professores e os diretores, consideram que a coabitação das línguas nativas e a língua portuguesa é benéfica para o ensino e não constitui barreira para as aprendizagens. Para estas questões as percentagens são: alunos (n = 55; 59%); professores (n = 5); e os diretores (n = 6).



## CONCLUSÃO

À guisa de conclusão podemos destacar alguns pontos fundamentais que conduziram a nossa pesquisa. Procuramos abordar a “Educação num país em profundas mudanças”. Associando ao tema a “introdução das línguas nativas no Sistema de Ensino angolano”. Historicamente, as línguas nativas eram proibidas nas instituições públicas e graças à Igreja (Católica, Protestante, Metodista Unida, etc...), que durante o longo período da colonização, procuraram ensinar o catecismo aos crentes por meio das línguas nativas. As línguas faladas em Angola têm escrita própria, até para alguns casos, gramáticas, dicionários e manuais. Exceto a língua falada pelos Bosquímanos ou khoisan, Cuíssi e Cuepe...etc.

Nesta nota conclusiva enunciamos a problemática que nos levou a este estudo: o abandono escolar de crianças em idade obrigatória de ensino; Ensino monolíngüístico e choque cultural num país multicultural; ausência duma política educativa multicultural. E a falta de infraestruturas escolares. Esta realidade é quase geral, mas torna-se mais visível nas escolas em contexto rural. Só uma investigação de campo ajudou, a perceber os variados contextos da mesma realidade (escolar) e a ter uma ideia completa sobre o problema de investigação.

A pesquisa realizada trouxe à tona alguns desafios:

- Uniformização do ensino num país linguística e culturalmente diverso/multicultural;
- A língua portuguesa hoje em Angola, não é só uma língua estrangeira, como também é, uma língua nativa para alguns falantes;
- Consequências imediatas: uma política que veladamente, exclui os alunos/ alunas do meio rural;
- Desfasamento entre a escola “urbana” e a escola em meio rural;
- Centralização de poderes que promove a intolerância (quase ausência da democracia e liberdade nas escolas);
- Homogeneização da escola e descontextualização dos Programas curriculares, não respeitando as especificidades regionais e culturais (a matriz escolar não se encaixa no “modus vivendi et operandi” dos alunos e alunas da escola em ambiente rural).

Durante o curso de mestrado foram levantados vários temas e alguns similares a estes, ora, enunciados. Os temas debatidos nas aulas motivaram-me a ir ao encontro da escola em contexto rural, que diariamente perde para a Escola urbana. A língua, para além de ser um grande veículo para a comunicação humana, é também o fator de integração sociocultural e identitária de um povo. O nosso estudo focou-se na questão da inserção das línguas nativas no sistema de ensino. E esta realidade envolve a cooperação de toda a comunidade educativa e os gestores políticos.

Procuramos neste trabalho traçar o percurso histórico da educação em Angola. Eduardo André Muaca ajuda-nos a refletir com esta frase: «todos os governos coloniais tiveram sempre medo da promoção intelectual dos indígenas» (MUACA, 1991:65). É um pensamento de alguém que conviveu com a realidade de perto. Os primeiros centros escolares encontrados na África negra durante o doloroso processo da colonização/escravatura estavam ligados às missões, exceto na antiga colónia francesa, o Senegal. Em 1817 em S. Luis, Jean Dardy funda uma escola que, era destinada para preparar os alunos para serem “bons cultivadores”; “cidadãos mais inteligentes”; operários mais hábeis que seus progenitores” (COLIN, 1980, Cit. in KHÔÎ, 2013:405). Angola não foi uma exceção, os primeiros centros escolares foram criados pelas missões, particularmente, pelos jesuítas no início do século XVI (KHÔÎ, 2013:409; NGABA, 2012: 117). Para este caso, temos o exemplo da fundação do Colégio de Jesus em Luanda que, as obras iniciaram em 1607 e terminaram em 1616. A ideia era para acolher os filhos dos fidalgos do Congo. Para além destes, viriam também como frequentadores, os de Luanda, os de Benguela e os do interior, principalmente, dos presídios (GABRIEL, 1993:67).

Antes da lei do “indigenato”, os angolanos não tinham quaisquer direitos, somente deveres. Esta lei elevou o negro ou o indígena ao “assimilado”, abrindo mão a alguns direitos, como o ensino:

«A afirmação dos direitos naturais dos indígenas africanos, bem como da sua obrigação de satisfazer os seus deveres morais e legais de trabalho, educação e de auto melhoramento»;

E era pedido aos africanos, a “alterarem a sua maneira” de vida e de proceder, para poderem ascender ao estatuto europeu (WHEELER, 2011:194 - 195).

Entre os anos 1834 – 1845, verificou-se um mau ambiente entre a política “imperial colonial” e a Igreja. Facto que, forçou a supressão das congregações religiosas nas colónias. O Estado português aproveitou esta saída para introduzir a escola pública, com o objetivo de uma educação mais alargada, ter uma população assimilada, ou melhor, expansão da civilização ocidental em detrimento dos valores culturais locais. O que se chamou de “escolas laicas”. Lê Thành Khôi, fala duma educação aberta para todos, sem discriminação racial (KHÔI, 2013:409). A oficialização do ensino público em Angola na era colonial foi, feita por meio do Decreto de 14 de Agosto de 1845, que confiava o ensino às missões católicas e protestantes, a fim de “civilizar” os “indígenas”, ou simplesmente, as populações nativas (BINJI, 2013:32).

“Escola para todos” - era e continua a ser um ideal, ter uma escola aberta para todos. Em 1958 D. Manuel Nunes Gabriel, criticava o posicionamento do governo português em relação à educação para todos os africanos e apelava a uma escola mais aberta (GRABIEL, 1958, Cit. in WHEELER, 2011:200). Este estudo permitiu-nos, compreender a realidade da escola angolana nos seus diversos percursos. O ensino em Angola na era colonial não diferenciado do ensino ministrado na “metrópole” - Portugal. Era um ensino para a população branca que se encontrava em África e um pouco para os assimilados, excluindo desta feita, a população mais vulnerável do campo. Este ensino era caracterizado por várias assimetrias entre a escola em contexto rural e a escola urbana, tanto a nível estrutural, quanto a nível didático e metodológico. Pedro Binji, alarga seu discurso, afirmando que a escola urbana era para as elites e estava bem estruturada em todos os níveis. Ao passo que a escola rural tinha como frequentadores, as populações nativas, ou simplesmente, os “indígenas”, sem grandes recursos. Este tipo de ensino limitava-se em “aprender a ler, escrever e a fazer contas”. Curiosamente, estes alunos não deviam ir para além da segunda classe. (BINJI, 2013:28). O objetivo era visível: ter mão-de-obra barata e eficiente.

Para além das restrições que o estado português colocava às populações indígenas, não encontramos algo fora do habitual do que se ministrava nas escolas portuguesas. A nível da didática e da metodologia, Angola não tinha nenhum outro sistema educativo, senão mesmo, o aplicado na metrópole (BINJI, 2013:33). Foi possível através da pesquisa, verificar o interesse posterior que Portugal tinha quanto

à educação das populações nativas. Na opinião de Álvaro Fontoura, educar e civilizar, constituía uma preocupação da metrópole portuguesa. Sendo que quem educa e civiliza, facilmente, tem o domínio das respetivas raças (FONTOURA, Cit. in AREIA, M.L. Rodrigues & MIRANDA, M.A., 2001:87).

Em 1927 o Alto-comissário de Angola, Vicente Ferreira, faz uma legislação diferenciada no sentido haver um ensino para brancos e àqueles que assimilaram os costumes dos colonizadores e um outro ensino para os indígenas. A educação em Angola desenvolveu-se num clima de grandes assimetrias e contradições, se atendermos aos discursos que se focam numa educação aberta a todos, brancos e negros, sem distinção de raça ou a cor da pele. O governo português a 5 de Abril de 1941, através do Decreto 31207, define o ensino indígena e os seus objetivos – Estatuto Missionário (AREIA, M.L. Rodrigues & MIRANDA, M.A., 2001:89 - 90). Um dos dados fundamentais para nossa pesquisa foi a “criação da primeira escola de professores do ensino rudimentar, no Cuíma, em 1949 (MUACA,1991:65).

Neste percurso histórico da educação em Angola, destacamos o que motivou a “ampla reforma do ensino primário ultramarino em 1964”: início da luta armada – 4 de Fevereiro de 1961; as pressões que a ONU faziam à metrópole portuguesa e por último, já era notório elevado nível cultural das populações, através do Decreto – Lei Nº 459008 de 10 de Setembro (AREIA, M.L. Rodrigues & MIRANDA, M.A., 2001:91).

A educação sempre seguiu o desenvolvimento e os contornos da gestão política, económica e financeira que os dirigentes políticos procuram dar ao longo dos tempos. Neste âmbito, depois dos gritos de liberdade de 1961, verificamos a presença de três forças político-partidárias (MPLA, UNITA E FNLA) que se embateram contra a repressão colonial. Estas lutas conduziram o país à proclamação da independência nacional, que surgiu a 11 de Novembro de 1975. De realçar que o 25 de Abril não teve só seu impacto em Portugal, também nas colónias portuguesas deu origem às independências das mesmas.

Marco histórico na arena educativa: depois da independência nacional, sopraram “novos ventos” que forçaram uma reviravolta em todas as políticas do Estado angolano. Volvidos dois anos após a independência, houve a primeira reforma

educacional pós-colonial, num espaço de temporal de 15 anos:1977-1992. Os políticos nesta altura desejavam libertar-se de todos os vestígios coloniais, algumas vezes sem êxito, devido à impreparação dos professores que tinham assumido as rédeas da situação (NGABA, 2012:131). Um dos exemplos que podemos destacar é a Lei 4/75 de 09 de Dezembro, que “consagrava a nacionalização do ensino” (VIEIRA, 2007:103).

Estruturalmente, o sistema de ensino estava dividido da seguinte forma:

- **Ensino de Base:** três níveis: I Nível 1ª Classe – 4ª Classe;
  - II Nível 5ª Classe – 6ª Classe;
  - III Nível 7ª Classe – 8ª Classe;
- **Ensino Médio** não era obrigatório: 9ª Classe – 12ª Classe;
- **Ensino Superior:** 5 anos (BINJI, 2013:35) esta foi a primeira reforma do Estado angolano soberano.

A segunda reforma do Sistema de Ensino começou a dar sinais em pleno tempo da guerra civil (1986). Houve uma comissão bipartida para fazer um prognóstico (técnicos angolanos e cubanos). Não se fez o relatório devido à saída dos técnicos cubanos em 1989, forçados pelo “*Acordo de Nova Iorque*” – sobre a independência da Namíbia (NGABA, 2012: 155). Depois de um interregno, em 2001 surgiu o Decreto – Lei Nº 13/01 que promulga a Lei de Bases do Sistema Educativo, a ser implementado. O Ensino primário é composto por 6 Classes (1ª – 6ª Classes) e, é obrigatório e gratuito.

O novo Sistema de Ensino ficou estruturado da seguinte forma:

- Subsistema de Educação Pré-Escolar (Jardim infantil);
- Subsistema de Ensino Geral;
- Subsistema de Ensino Técnico – Profissional;
- Subsistema de formação de Professores;
- Subsistema de educação de Adultos;
- Subsistema de Ensino Superior. Numa palavra, está dividido em três Níveis: Primário; Secundário e Superior (NGABA, 2012:157 - 158).

Esta abordagem permitiu-nos chegar àquilo que constitui a base da nossa investigação: Introdução das línguas nativas no Sistema de Ensino angolano. Desde que Angola se tornou um Estado independente, esta temática começou a constar na



agenda dos governantes. Mas por razões políticas não foi possível implementar o ensino das línguas nacionais no sistema educativo. Assim, a primeira manifestação e interesse surge com o discurso do então primeiro Presidente de Angola, Dr. António Agostinho Neto, em 1977, quando afirmou: “a implementação das línguas nacionais no ensino, tarde ou cedo tinha que ser uma realidade”. Em 2004, este apelo foi, repetido pelo atual Presidente da República, Engenheiro José Eduardo dos Santos. (NETO, 24/11/1977; SANTOS, 2004; Fonte: Ezequiel KAMBINDANGOLO).

Apenas em 2009 o governo angolano começou a encarar este assunto com maior interesse e profundidade. Esta abordagem remeteu-nos a uma espécie de balanço das possíveis problemáticas que vão surgir a partir da leitura documental e dos inquéritos que foram realizados. As leituras feitas conduziram-nos a abordagens análogas, quer do absentismo ao trabalho, quer dos insucessos dos estudantes e abandono escolar das crianças em idade escolar obrigatória. E ainda mencionamos neste estudo o próprio desenvolvimento sociocultural das populações que, faz o seu dia-a-dia em meio rural. Desta forma, na procura das causas que originaram, geraram fenómenos socioculturais e educativos, vimos a cruzarem-se a causa e o efeito. O essencial deste trabalho foi compreender se a causa da fuga, do abandono das crianças, adolescentes e jovens em idade escolar no meio rural, estaria relacionada com o sistema de ensino monolinguístico, chocando com a cultura do povo ou então, pela falta de condições, de adaptação do curriculum ao ambiente regional ou rural. Augura-se um trabalho difícil, mas encoraja-nos prosseguir com as próximas pesquisas.

Fazendo uma síntese das posições dos alunos, dos professores, dos pais e dos diretores, é possível observar o interesse dos mesmos para com a escola e o desenvolvimento social e cultural. São unânimes em afirmar que a língua portuguesa não constitui uma barreira às aprendizagens e que a coabitação com as línguas nativas é salutar. Os mesmos sentem a necessidade de se criar estímulos para manter os alunos em idade escolar nas aldeias e nas escolas. Esta apreciação fundamenta-se nas questões e respostas presentes nos inquéritos e nos objetivos do estudo. Depois de certos avanços e recuos na arena educativa, o “Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) deveria rever o seu posicionamento relativamente às escolas em contexto rural. O estudo revela que é preciso empreender

esforços na educação e no ensino angolano. Deste modo, propomos algumas mudanças nas políticas organizacionais para garantir o sucesso educativo dos alunos, sobretudo, em contexto rural:

**D) Infraestruturas:**

- Criar infraestruturas: educativas e outras para o desenvolvimento social das aldeias;
- Criar condições para que o aluno passe seu maior tempo na escola;
- Saneamento básico;
- Água potável e luz elétrica nas aldeias e nas respetivas escolas;

**E) Medidas sistemáticas das políticas educativas:**

- A nível curricular: fomentar o ensino bilingue – fazer um estudo sobre a carga horária;
- Currículo inclusivo;
- A nível pedagógico: criar manuais bilingues;
- A nível de formação de professores: uma formação sistemática, supervisionada e orientada para o serviço;
- Descentralização de poderes;
- Ter políticas educativas que se ajustem ao meio rural - foco deste estudo;
- Redefinir as atividades extracurriculares para as escolas em contexto rural.

**F) Ações a nível da escola:**

- Cultura democrática na escola – que abarca a cultura da honestidade, da impunidade, da responsabilidade e responsabilização;
- Promover visitas de estudo;
- Redefinição da “rede escolar” nas aldeias;

- Criar “Jardim escolar” nas aldeias;
- Ensino especial para crianças com deficiências nas aldeias;
- Estudo acompanhado (centros de apoio escolar) para as crianças que os pais não sabem ler nem escrever;
- Aproximação da escola às famílias;
- Redefinir o mapa linguístico a partir da própria escola;

Depois de apresentarmos as propostas, queremos marcar os grandes contributos que este estudo revela. É um estudo meramente científico que visa melhorar determinados aspetos que ao longo da história do ensino “herdado” e das reformas curriculares empreendidas, foram negligenciados pelas políticas educativas. O desenvolvimento de qualquer país passa pelo bem-estar do seu povo. A educação não é uma questão de “negociação” para os gestores políticos, é, antes de mais, algo imperativo dos governos que com o seu saber dispõem o melhor para os povos que governam. Desta forma, a educação escolar deve ser encarada como “mola impulsionadora” e chave do sucesso e do progresso.

Em suma, o nosso estudo ficou marcado pela pouca disponibilidade das pessoas a inquirir. Ainda há desconfianças em responder aos inquéritos, com receios de sofrer qualquer represália dos governantes. Houve pouca abertura das pessoas solicitadas para o fornecimento do material ou dos instrumentos que ajudassem, a ter uma ideia global do ensino em Angola.

Encontramos certas diferenças culturais face ao contexto do estudo e ao contexto de aprendizagem científica do investigador. Os registos fotográficos poderiam ser acompanhados de um registo de diário de bordo no sentido de se sistematizar e enriquecer a análise qualitativa. Os registos fotográficos são pouco pormenorizados pelo que não enriquece as categorias e subcategorias de análise, pelo que o mapa conceptual fica restrito.

Aqui observamos uma representatividade pouco equitativa no que se refere aos professores, pais e diretores, dado que se dificulta a inferência estatística e o estabelecimento de estudos comparativos. As respostas seguem o que podemos denominar por desejabilidade social “concordo” e não revelam dados distantes da desejabilidade social no posicionamento da língua portuguesa.

Durante a pesquisa fomos constatando que o desenvolvimento do país não pode ser, “rótulo” de nenhum partido político, mas sim o esforço dos angolanos que lutam por Angola “sonhada” e defendida por grandes heróis que se embateram duramente, contra o colonialismo português: do norte a sul; do Oeste a Este. Angola precisa de se libertar da “quarentena – isto é, dos 40 anos – de que só “uns” é que tenham lutado”, e proclamar uma independência, democrática, social, económico-financeira e cultural. Quebrando os muros assimétricos estruturais. Este estudo procura despertar aos legisladores para que não se fiem unicamente nos dados estatísticos que, em muitos casos, não têm sido coerentes com a realidade que o povo vive. É urgente investir na investigação.

No quotidiano do mundo global assistem-se profundas mudanças a todos os níveis. A política angolana, no geral, durante estes anos todos, tem registado e sofrido estas “metamorfoses” de vária ordem. A velocidade cósmica atual exige elasticidade de um pensamento pragmático e responsabilidade individual e coletiva.

Observando o contexto angolano, nota-se que há um certo receio na implementação das línguas nativas no sistema de ensino. Existem manuais para o ensino das línguas nativas. O grande dilema que encontramos nesta implementação prende-se com a falta de um estudo sério e a ausência da formação dos formadores. Tecnicamente, é um trabalho que exige perícia e profundidade para conhecer e divulgar as nossas línguas e culturas. O projeto em si é louvável, mas carece de argumentação científica. Algo que pode motivar desconfianças: ou seja, restauração da unidade identitária entre as culturas africanas ou, procura-se dar força ao tribalismo e regionalismo, respetivamente. A questão em causa não deve ser a língua, mas sim, a população estudantil que no seu quotidiano lida com a diversidade ou pluralidade linguística e cultural. Ver nas escolas a língua de origem dos alunos, e seja esta, a ser ensinada. Caso contrário, corre-se o risco de impor algo que não motive a ninguém. Que seja opcional para os alunos, passando por sensibilização motivacional. A introdução das línguas nativas no Sistema de Ensino, não deve ser, encarada, como uma ameaça à língua portuguesa. Pelo contrário, é um grande auxílio para maior abertura cultural e capacidade na aquisição de outros conhecimentos.

Se este processo não se cumprir, o risco é maior e poderá estar à vista de todos, mas ninguém terá a coragem de saná-lo. Porque, emotivamente, cada um quer

que a sua língua seja ensinada numa escola. E o objetivo não deve ser este. A preocupação deve estar virada para a população falante e não para o “Mapa étnicolinguístico”<sup>60</sup>. Isto implicaria fazer um levantamento de dados que seja coerente e que se ajuste à realidade.

Um dos males da África hoje é o tribalismo e as políticas menos democráticas que certos líderes e governos africanos utilizam. Muanamosi Matumona, cognominou o tribalismo como uma “praga para a África”. E a praga vem de longe para a África. O tribalismo em África aparece em três momentos:

- Pré-colonial: reorganização social, agrupamentos familiares;
- Colonial: reivindicação étnica. Esta reivindicação foi sempre ambígua, por ser usada para o controle administrativo, político e religioso;
- E pós-colonial: infelizmente, em África as tribos tem sido o palco do derramamento de sangue. Os partidos políticos têm para muitos casos, instrumentalizado e manipulado as tribos. Utilizam as tribos para fins políticos. (MATUMONA, 2011:113-114).

Aduzimos, entretanto, um dado a reter que é essencial a questão da “tribo que, quando mal interpretada, gera guerra, violências e discriminações”: em África, há certos oportunismos ou aproveitamentos políticos das tribos. O mesmo é dizer que se usa, excessivamente, determinadas tribos ou grupos étnicolinguísticos para fins políticos, gerando conflitos e, às vezes, derramamento de sangue, promovendo a luta entre irmãos. Na maior parte dos casos, alimentada por um falso problema.

O historiador Basil Davidson, no seu livro *“África e a maldição do estado-nação”*, sublinha o seguinte: os novos estados africanos tornaram-se “transplantes estranhos” baseados nos modelos dos seus colonizadores e não nas velhas instituições do seu passado. A importação de modelos, e até de ideias, não chega a convencer a maioria dos povos africanos, por serem incapazes e ineficientes. Esta “importação” pode beneficiar uma minoria que se adaptou aos modelos prescritos e exclui a maioria, gerando inevitavelmente, conflitos (DAVIDSON, Cit. in GUEST, 2004: 131)<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Abrindo algumas exceções para as populações minoritárias: os Khoisan, Cuepes e Cuissis.

<sup>61</sup> Por exemplo, quando um partido político beneficia, com as suas políticas de desenvolvimento, uma tribo ou cinco, deixando de fora outras tantas, minoritárias ou maioritárias, num universo de vinte tribos, claramente está a cavar-se um fosso cultural. Notar-se-á uma discriminação, não só social, mas tribal ou racial. É fundamentalmente, isto que tem estado na base dos conflitos africanos.

Para Davidson, a maioria que corresponde ao grupo dos excluídos, que procura, por seu turno, ter ou encontrar mecanismos de defesa ou autodefesa. Aos primeiros, o autor vai chamar de Tribalismo, que, desta feita, passa a ser entendido como a ligação de pessoas ou redes familiares, com interesses locais (DAVIDSON, Cit. in GUEST, 2004: 131), no que parcialmente concordamos, aduzindo, em jeito de alerta para o perigo do aproveitamento de situações de rejeição e anulação do outro, sem uma fundamentação lógica, que designamos por “cegueira” tribal.

A guerra fratricida que assolou Angola e os seus filhos após a independência, foi sempre entendida, embora de forma velada, como guerra tribal entre os **Ovimbundu** e os **Kimbundu** (Ambundu) e as suas feridas ainda estão por sarar. Outros exemplos de África: na República Centro Africana, Mali, Nigéria, Sudão do Norte e do Sul, na Guiné-Bissau, o genocídio do Ruanda em 2004, etc., com inevitáveis consequências, entre as quais avulta-se a extrema pobreza: material, espiritual e a mais grosseira, no dizer de Laurenti Magesa, a “pobreza antropológica”, que abarca o modo próprio de viver e existir (MAGESA [1946]) Cit. in BUJO Bénézet & MUYA Juvénal Ilunga, 2012:245). Assim, no contexto das nações mundiais, a África é uma espécie de “bolha de sabão” enfraquecida pelas lutas internas, sem rumo certo, nem parece ter energia para desenhar na história o seu existir.

É fundamental neste estudo deixar algumas perspetivas que possam ser aprofundadas em trabalhos futuros:

- Diálogo constante do legislador com a realidade da escola e dos seus frequentadores;
- Disponibilizar verbas e bolsas para a investigação;
- Um olhar para as escolas do interior;
- Cooperação (liga das escolas rurais) entre as escolas em contexto rural;
- Supervisão educacional;
- Fazer das aldeias o “lugar do saber”;
- Fomentar projetos sociais atrativos, para reter as crianças e os jovens em idade escolar obrigatória no seu meio e na escola;
- Merenda escolar obrigatória;
- Trazer a criança à cultura e a cultura à criança através do ensino da língua nativa;

- Ensaiai um modelo escolar diferenciado e contextual;
- Bolsas internas para os melhores alunos nas escolas em contexto rural;
- Bibliotecas, laboratórios e espaços de lazer;
- A escola deve trabalhar mais com a família.

As transformações que Angola tem conhecido nas últimas décadas são inevitáveis e complexas, requerem uma escola aberta e com um corpo docente à altura, para responder às grandes aspirações do povo. Face a tudo isto, é importante que haja coragem e esperança para dizer: Angola, chegou a tua hora! Levanta-te dos escombros do tribalismo e regionalismo, males que afetam e envenenam as populações! Diante de gestos tribais exacerbados, como investigador, sou convidado e desafiado a ter coragem, estudando caso a caso, a superá-lo sem violência e a recuperar os fatores identitários das nossas etnias. As tribos, bem compreendidas, são fatores de coesão social de qualquer estado. Mas este trabalho deve ser promovido a partir das próprias culturas e escolas. Assim, é necessário abordar as questões tribais com a maior frieza e sapiência possíveis.

A partir das famílias e da escola devia criar-se uma comissão cultural integradora, que fizesse um estudo apurado para aferir as razões que estão na génese do tribalismo e do regionalismo no sudoeste angolano. É importante criar condições – um programa único, mas com várias portas de saída, onde os grupos étnicos se revejam. Programas que favoreçam as tribos que habitam neste mosaico cultural sul. Esta programação deverá, posteriormente, ser assumida pelas próprias famílias. Promovam-se sistematicamente ações de intercâmbio cultural, sem deixar de fora ninguém. É um trabalho árduo: exige sacrifícios, entrega, incompreensões, lágrimas, mas no fim trará paz interior do dever cumprido. Hoje, mais do que nunca, urge falar em “ecumenismo cultural ou tribal”, como ponto de partida para a escola poder interagir com as famílias.

## BIBLIOGRAFIA

AGUALUSA, José Eduardo (2004/2005). *Imaginário* – usp, ano X, nº10. 27-33, 2004/2005. P. 28.

ALMEIDA, Eugénio da Costa, (2011). *Angola Potência Regional em Emergência*. Lisboa: Edições Calibri.

ARASKEVA, João M. (2007). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo.

AREIA, M.L. Rodrigues & MIRANDA, M.A., (2001). *Perspetivas sobre Angola*. Coimbra: Centros de estudos Africanos.

AZEVEDO Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.

BALANDIER, Georges (2014). *Sociologia da África Negra*. Mangualde: Edições Pedagogo.

BENTO XVI, (2009). *Carta Encíclica Caritas in Veritate*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

BINJI, Pedro (2013). *A Reforma Educativa em Angola*. Padova: Centro Missionario dei Cappuccini.

BOURDIEU, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Editora Difel.

BOURDIEU, Pierre (1997), *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.

BOURDIEU, Pierre (2010). *A Distinção. Uma crítica social da faculdade do juízo*. Lisboa: Edições 70.

BUJO, Bénézet & MUYA, Juvénal Ilunga (2012). *Teologia Africana no século XXI*. Portugal: Editora Paulinas.



BURBULES, Nicholas C. & TORRES, Carlos Alberto (2004). *Globalização e Educação*. São Paulo: Artmed Editoras.

CABRAL, Salvador (1999). *Revolução para o terceiro mundo – Angola*. Braga: Gráfica Oficina S. José.

CABRAL, Salvador (2005). *A Missão nas teias da Pide*. Braga: Gráfica Oficina S. José.

CANÁRIO, Rui (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional.

CASA-NOVA, Maria José (2004). “Políticas sociais e educativas públicas, imigrantes e minorias étnicas”. In *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A Questão Social*. Coimbra: Editora Centro de estudos Sociais - Faculdade de Economia - Universidade de Coimbra. PP.4 - 6.

CHICUMBA, Mateus Segunda (2013). “A Educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais”. *IV Colóquio internacional de Doutorandos*. Angola: CES, 6-7 de Dezembro. P.1.

COSTA, António Firmino (1986). “ A Pesquisa de Terreno em Sociologia”. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, António Firmino (1986). “ A Pesquisa de Terreno em Sociologia”. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.PP.129-148.

COSTA, Cândido Ferreira da (1970). *Cem anos dos Missionários do Espírito Santo em Angola*. Nova Lisboa: Editora Congregação do Espírito Santo.

COUTO Mia (2005). *Pensatempos*. Lisboa: Editora Caminho.

CRUZ, M. Braga da (2013). *Teorias Sociológicas*. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian.

CUNHA, António Camilo (2014). *Multiculturalismo e Educação*. Santo Tirso: Editora White Books.

DARDER, Antonia (2015). *Cultura e Poder na Sala de Aula*. Mangualde: Edições Pedagogo.

DELGADO, Manuel Lourenzo & BARRIO, Oscar Sáenz (1995). *Organización Escolar*. Alcoy- España: Editora Marfil.

DELORS, Jacques, AL-MUKFT, In'am, AMAGI, Isao & STAVENHAGEN, Rodolfo (1998). "Educação para um Mundo Multicultural". *Educação um Tesouro a Descobrir*. Brasília: Unesco. PP. 246,247, 247,248-149.

D'ESPINEY, Rui & CANÁRIO, Rui (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional.

DEWEY, John (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática editora.

DUBET, François (2003). "Produção e Reprodução". *A escola e a exclusão*. Cadernos de Pesquisa, n.119. P.4.

ELA, Jean-Marc (2013). *Restituir a História às Sociedades Africanas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

FERNANDES, António Teixeira (2007). *A Sociedade e o Estado*. Porto: Edições Afrontamento.

FERREIRA, J. M. Carvalho & MARQUES, Rafael (2013). *Sociologia*. Lisboa: Escolar Editora.

FIGUEIREDO, Leonor (2012). *Luanda 1974/1975 -Movimento Estudantil*. Óbidos: Sinapis Editores.

FLORES, Cristina (2011). *Múltiplos Olhares sobre o bilinguismo*. Famalicão: Edições Húmus.

FORTIN, M.F. (2003). *O Processo de Investigação à da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1979). *Conscientização*. São Paulo: Editora Cortez & Moraes. FREIRE, Paulo (1985). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1992). *Educação Como Prática da Liberdade*. Lisboa: Edições Alameda Lda.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, Paulo (2003). *Educação e Mudança*. Editora Paz e Terra, [Biblioteca Digital de Paulo Freire, data da pesquisa: 19/02/2015, 20:20H].

FREIXO, Manuel João Vaz (2011). *Metodologia Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.

GABRIEL Manuel Nunes (1993). *Os Jesuítas na Primeira Evangelização de Angola*. Lisboa: Editora Secretariado nacional das comemorações dos 5 séculos.

GHANEM, Elie (1998). *Democracia: Uma grande Escola*. São Paulo: Editora Unicef.

GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIDDENS, Anthony (2013). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GONÇALVES, António Custódio (n.d). “Ambivalência étnica e ambiguidade do Estado: processos de democratização”. *Identidades e Alteridades Culturais: Desafios às Solidariedades Sociais e aos Poderes políticos*. Porto: Centro de Estudos Africanos, U.P. PP. 14, 15-16.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (2003). *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Universidade Federal de Minas Gerais.

GUEST, Robert (2004). *África, Continente Acorrentado*. Porto: Civilização Editora. HILL, Manuel Magalhães & HILL, Andrew (2012). *Investigação Por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

ILLICH, Ivan (1975). *Energia e Equidade*. Lisboa: Livraria, Sá da Costa.

ILLICH, Ivan (1977). *Sociedade Sem Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.

JONES, Meirion Prys (2013). “Sumário executivo”. *As línguas ameaçadas de extinção e a Diversidade linguística na União Europeia*. Bruxelas: Parlamento europeu. P.4.

KABOU, Axelle (2013). *E se a África recusasse o desenvolvimento?* Mangualde: Edições Pedago.

KHÔI, Lê Thành (2001). *Educação e Civilizações*. Lisboa: Instituto Piaget.

KRISHNAMURTI, Jiddu (1967). *A Cultura e o problema humano*. São Paulo: Editora Cultrix.

LIMA, Jorge Ávila de (2002). *Pais e professores um desafio à cooperação*. Lisboa: Edições Asa.

LIMA, Licínio C. (2013). *Organização escolar e democracia radical*. São Paulo: Cortez Editora.

LOURENÇO, Serafim (2003). *A Missão Espiritana no Sudoeste de Angola*. Lubango: Edição Missionários do Espírito Santo.

MAROCO, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex- SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number.

MARQUES, Ramiro (2001). *Professores, Família e projeto educativo*. Porto: Edições Asa.

MASCHINO, Maurice T (2005). *Pais contra professores*. Porto: Campo das Letras.

MATEUS, Maria Helena Mira (2011). “O lugar das línguas maternas em contexto de diversidade linguística”. *Revista Lusófona de Educação*, PP.18, 13-24.

MATUMONA Muanamosi (2011). *Filosofia Africana, na Linha do Tempo*. Lisboa: Esfera do Caos.

MENDES, Cláudia Maria Sales (2002). *A Descentralização do Ensino Fundamental no Ceará*. Fortaleza: Edições Inesp.

MOLÉNAT, Xavier (2011). *Sociologia. História, Ideias e Correntes*. Lisboa: Edições texto & grafia.

MONTEIRO, Alcides A. (2004). *Associativismo e Novos laços sociais*. Coimbra: Quarteto.

MORGADO, José Carlos & QUITEMBO, Alberto Domingos (2014). *Currículo, Avaliação e Inovação em Angola*. Benguela: Onjiri Editores.

MUACA, Eduardo André (1991). *Breve História da Evangelização de Angola 1491-1991*. Luanda: Editora Secretariado Nacional das Comemorações dos 5 Séculos.

NETO, Conceição Garcia (2009) “*O Perfil linguístico e Comunicativo dos alunos da Escola de Formação de professores - Garcia Neto*”. Tese de mestrado. Lisboa: Editora Faculdade de Letras.

NGABA André Vela (2012). *Políticas Educativas em Angola 1975-2005*. Porto: Sedieca.

NZAU, Domingos Gabriel Ndele (2011). “*A língua Portuguesa em Angola, Um contributo para o estudo da sua Nacionalização*”. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

PACHECO, Carlos (2012). *Angola um gigante com pés de barro*. Lisboa: Editor Nova Vaga e Autor.

PACHECO, José Augusto (2008). *Organização Curricular Portuguesa*, Porto: Porto Editora.

PADILHA, Paulo Roberto (2004). *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez Editora.

PARASKEVA, João M., PEREIRA Júlio Diniz & BILLINGS Gloria Ladson (2007). *Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente – Ideias de Wisconsin*. Lisboa: Didática Editora.

PERES, Américo Nunes (2000). *Educação intercultural Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.

PIMPÃO, Adriano & MARQUES Viriato Soromenho (2015). “A reforma do Estado, Um desafio dos portugueses”. *Contributos para a Reforma do Estado*. Lisboa: Cidsenior.

PINAR, William F. (2007). *O que é a Teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.

POCHMANN, Márcio (2004). *A exclusão no mundo*. São Paulo: Cortez Editora.

QUEIROZ, Maria C. & GROS Marielle Chr. (2002). *Ser Jovem num bairro de habitação social*. Porto: Editora Campo das Letras, S.A.

QUIVY, R. & CHAMPENHOUT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROCHA, M. C. (2007). *Educação, Género, e Poder: Uma Análise Política, Sociológica e Organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação.

RUIVO, Fernando (2000). *Entre o Estado e o Mercado*. Coimbra: Quarteto Editora.

SÁ, Virgínio (2004). *A participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2001). *Globalização: Fatalidade ou utopia?* Proto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2003). *Democratizar a Democracia*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2004). *O Fórum Social Mundial*. Madison: Universidade de Wisconsin.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOUSA, Tomé Bahía de & FERREIRA, Fernando Ilídio (1998). *Tradição e Mudança na Escola Rural*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

SCHERER-WORREN, Ilse (1999). *Cidadania sem fronteiras*. São Paulo: Editora Hucitec.

SILVA, Eugénio Alves da & CARVALHO, Maria João de (2009). “Introdução”. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

SILVA, Pedro (2003). *Escola – Família, uma Relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.

SMITH, J. Firth (2011). “Qualitative data analysis: the framework approach”. *Nurse Researcher*, 18 (2). pp. 52-62.

SOUSA, Maria José de & BAPTISTA, Cristina Sales (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Edições de Ciências Sociais, Forenses e Educação.

SOUTA, Luís (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.

STOER, Stephen & SILVA, Pedro (2005). *Escola-Família Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

STOER, Stephen R. & CORTESÃO, Luiza (1999), *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R. (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R. (2001). “ Os movimentos Sociais e o cultural num contexto de Globalização”. *Educação, Sociedade & Culturas*. Nº26. P.185.

STRAUSS, A., & CORBIN, J.(1990). *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*. *Qualitative Sociology*, 13, 3–21

TAYLOR, Charles (1998). *Multiculturalismo*, Lisboa: Instituto Piaget.

TOCQUEVILLE, ALEXIS (2001). *Da Democracia na América*. Cascais: Principia.

TOURAINÉ, Alain (2005). *Um Novo Paradigma*. Lisboa: Instituto Piaget.

VALAHU, Murgur (1968). *Angola Chave de África*, Lisboa: Parceria A.M. Pereira.

VAZ, Maria João, RELVAS Eunice & PINHEIRO, Nuno (2000). *Exclusão na História*. Oeiras: Celta Editora;

VIEIRA Laurindo (2007). *Angola, A Dimensão Ideológica da Educação – 1975 – 1992*. Luanda: Editorial Nzila.

VILLAS-BOAS, Maria Adelina (2001). *Escola e Família, Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Editora Escola superior de Educação João de Deus.

WEBER, MAX ([1922] 2005). *Três Tipos Puros de Poder Legítimo*. Lisboa: [www.Lusosofia.net](http://www.Lusosofia.net).

WEBER, MAX (2003). *Sociologia*. São Paulo: Editora Afiliada.



WHEELER, Douglas & PÉLISSIER, René (2011). *História de Angola*. Lisboa: Editora Tintas da China.

YIN, R. (2001). “ *Estudo de Caso: Planejamento e Metodos*”. Porto Alegre: Bookman.

ZALUAR, Alba & LEAL, Maria Cristina (2001). “O Contexto Social e institucional da violência”. *Violência Extra e Intramuros*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº45. P. 149.

## 1. WEBGRAFIA

EINSTEIN [1879-1955 (n.d)] <http://www.citador.pt/frases/> 07/12/2015; 12H00.

GIL, Isabel Capelo [1965]. “Entre o diálogo e o conflito: o movimento intercultural”. *As interculturalidades da Multiculturalidade*. <http://www.om.acm.gov.pt/documents>, 1/2/2016; 22:30H.

[http://www.infopedia.pt/\\$melting-pot](http://www.infopedia.pt/$melting-pot), 1/10/2015; 17:16H

MAINARDES, Jefferson (2014). “*A Educação e o Estado Capitalista*”. *Sociologia das políticas Educacionais: Contribuições de Roger Dale*. Brasil: Universidade Estadual de Ponta (data da pesquisa: 2/12/2015, 22:20H).

MANUEL Nsumbo & MEIROSE Sofia (n.d). “*Angola: História e geografia*” [http://www.dialetico.com/projeto\\_africa\\_2/:projeto\\_africa\\_11](http://www.dialetico.com/projeto_africa_2/:projeto_africa_11); (data da pesquisa: 23/01/2015 – 17:22H).

REHM, Georg & USZKOREIT, Hans (2011). *A Língua portuguesa na era digital*, Coleção Livros Brancos, Meta Net, Office@mate.net.eu – <http://www.meta.net.eu>, Springer, P.4.

## 2. ORGANISMOS

[Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação], (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade*. Salamanca: Unesco.

[Instituto das Línguas Nacionais], (2010). *IV Encontro Sobre as Línguas Nacionais*. Uíge: Ministério da Cultura.

[Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação], (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional de Angola.

[Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação], (2003). *Relatório Explicativo dos Organigramas do Sistema de Educação*. Luanda: Ministério da Educação.

[Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação], (2003). *Currículo do Pré-escolar*. Luanda: Ministério da Educação.

[Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento de Educação], (2003). *Caraterização Global do Contexto Angolano e Respetivo Sistema Educativo*. Luanda: Ministério da Educação.

[Instituto das Línguas Nacionais], (2010). *IV Encontro Sobre as Línguas Nacionais*. Uíge: Ministério da Cultura.

[Objetivos de Desenvolvimento do Milénio Angola], (2010). *Relatório*. Luanda: PNUD.

[Objetivos de Desenvolvimento do Milénio], (2014). *Relatório*. Nova Iorque: Nações Unidas.

[PNUD], (2013). *Relatório do Desenvolvimento Humano*. “Ascensão do sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado”. New Iork: Camões Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa.

[República de Angola – Comunidade Europeia], (2008). *Documento de Estratégia para o País e Programa Indicativo Nacional para o período 2008-2013*. Luanda. 14; 20-21.

[UNESCO], (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação*. Salamanca: Unesco.

[UNESCO], (2000). *Educação para Todos: Compromissos de Dakar*. Dakar: Consed.

[UNESCO], (2005). *Orientação para inclusão - Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. França: Unesco, P.6

[UNICEF], (2000). *Relatório de Seguimento das Metas da Cimeira Mundial pela Infância*, Luanda: República de Angola – Governo de Reconciliação Nacional. P.14.

### **3. DECRETOS, DISCURSOS E INFORMAÇÕES OFICIAIS**

[Conselho de Ministros], (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação: 2001-2015*. Luanda: Governo da República de Angola.

[Governo de Angola - Discurso do Presidente de Angola, Engº José Eduardo dos Santos], (2014). *Censo Geral da População realizado no país de 16 a 31 de Maio*. Luanda.

[República de Angola] (2010). *Constituição da República de Angola*, Luanda: Imprensa Nacional – E.P.

[República de Angola], (2015). *Relatório de Fundamentação do Orçamento Geral do Estado*. Luanda: Ministério das Finanças. Pág. 47

Mensagem sobre o Estado da Nação de José Eduardo dos Santos - Presidente da República de Angola - Luanda, 15 de Outubro de 2014.

Mensagem sobre o Estado da Nação de sua Excelência José Eduardo dos Santos - Presidente da República de Angola - Luanda, 15 de Outubro de 2014.



## ANEXOS

A) Amostra dos alunos das três escolas (Escola Primária Nº 55 – Lubango; Escola Primária 14 de Abril Dombe Grande e Escola Primária da Boa Lembrança)

*Gráfico 1 – Fala e escreve em Português*



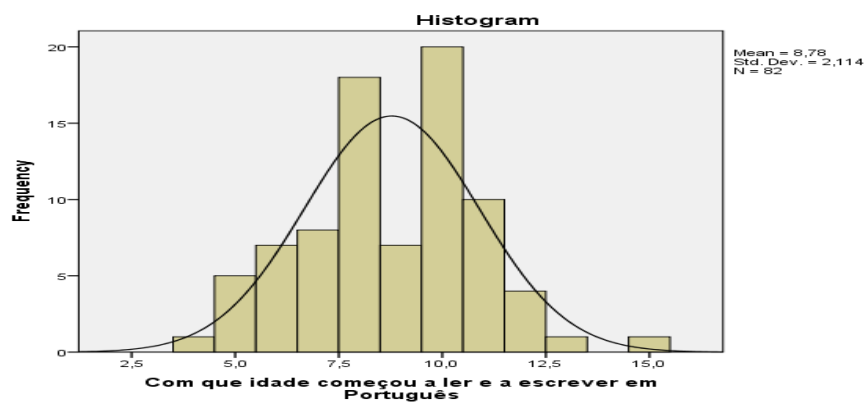
*Gráfico 2 – Fala e escreve na língua nativa*



*Gráfico 3 – No recreio com os colegas na língua nativa*



*Gráfico 4 – Idade que começou a ler*



*Gráfico 5 – Gosta de falar em Português*

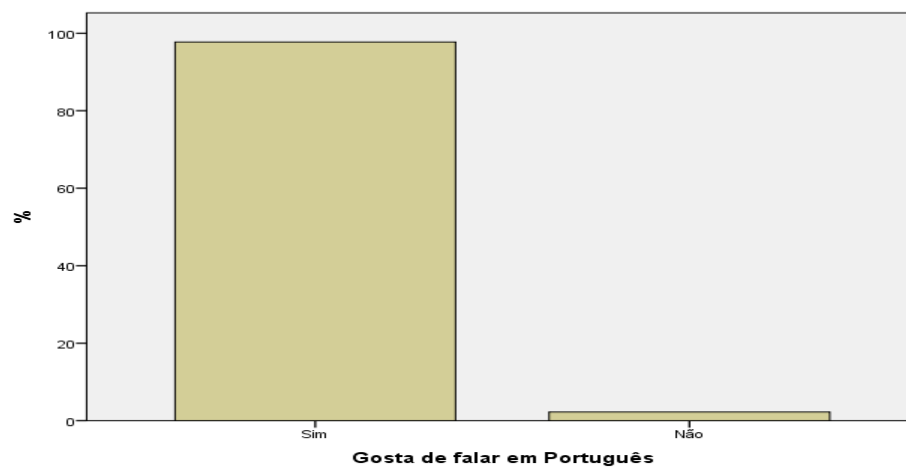


Gráfico 6 – Com idade começou a ler e a escrever a sua língua

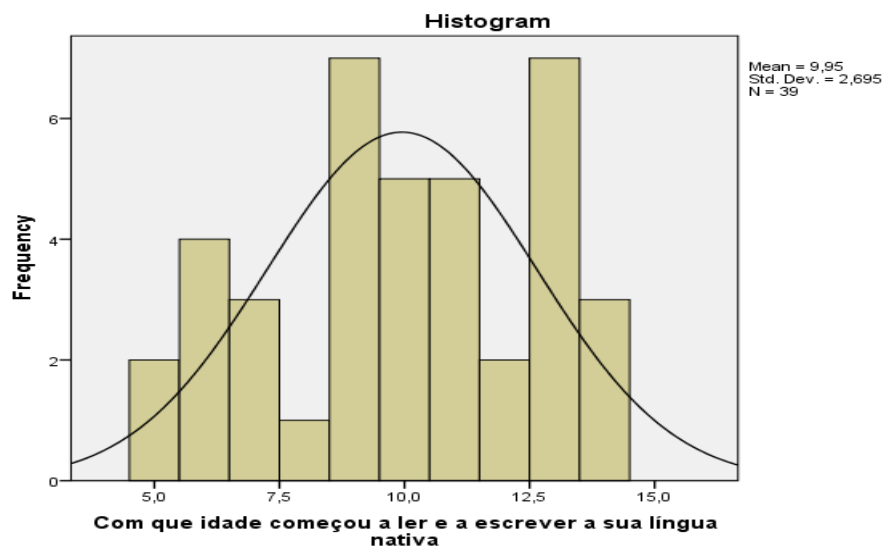


Gráfico 7 – é comum na sua casa falar na língua nativa



Gráfico 8 – Concorda com a introdução das línguas nativas no sistema ensino

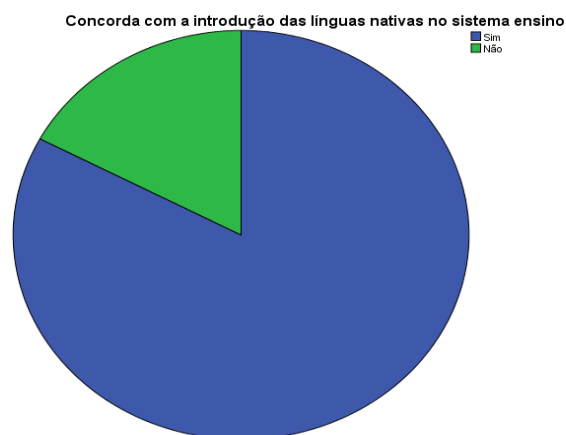




Gráfico 9 – A educação da língua português no sistema de ensino constitui barreira



Gráfico 10 – Concorda que escolas em zonas rurais têm as mesmas condições que urbanas



Gráfico 11 – Acha que a escola esta bastante equipada



*Gráfico 12 – Concorda com atividades extracurriculares*



*Gráfico 13 – Concorda com atividades extracurriculares*



*Gráfico 14 – Concorda com os regulamentos da sua escola*

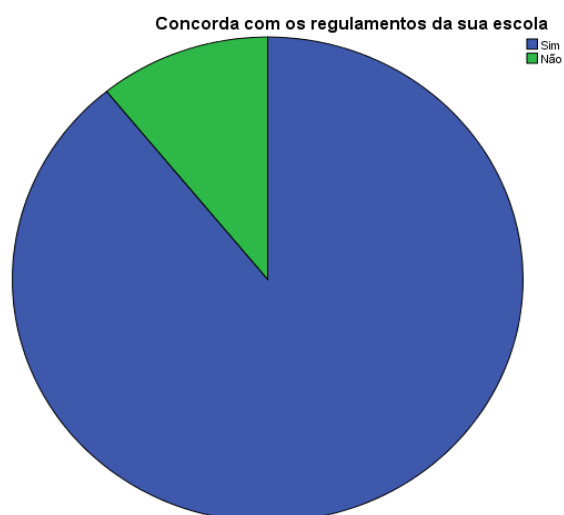


Gráfico 15 – Concorda com os regulamentos da sua escola



Gráfico 16 – Membros da família que falam língua nativa

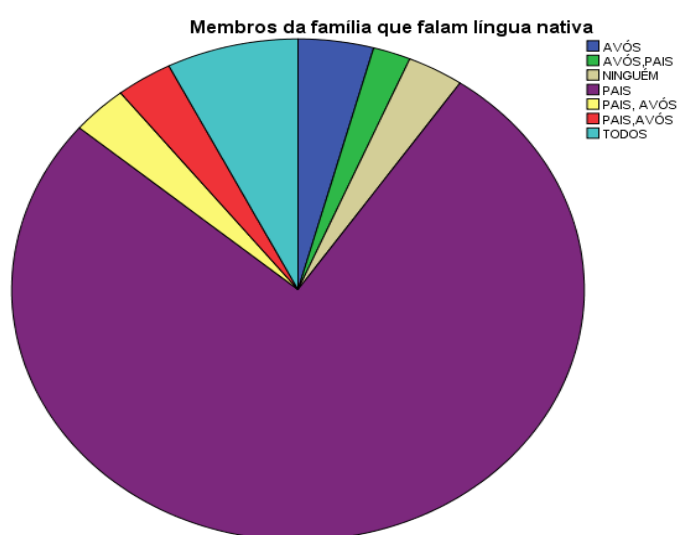


Gráfico 17 – Quais os que não falam

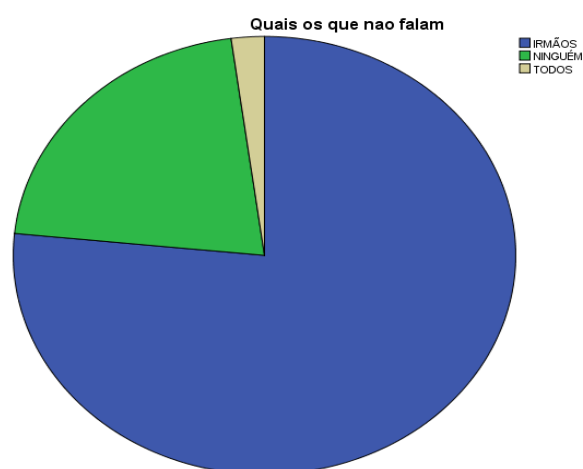


Gráfico 18 – Que língua domina o seu núcleo familiar

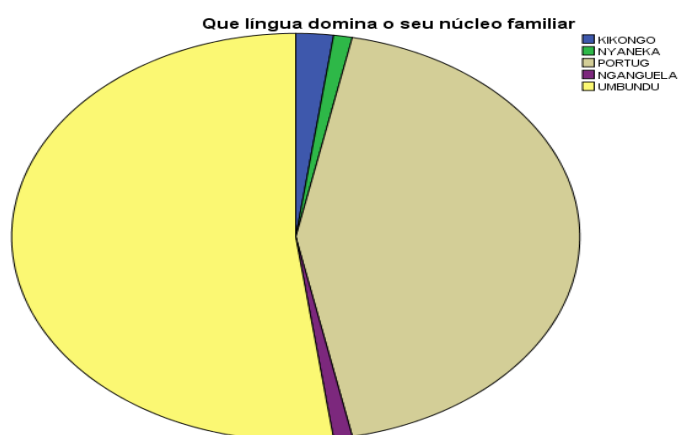


Gráfico 19 – Concorda que a língua portuguesa seja língua oficial de ensino



Gráfico 20 – Que gostaria que mudasse na sua escola

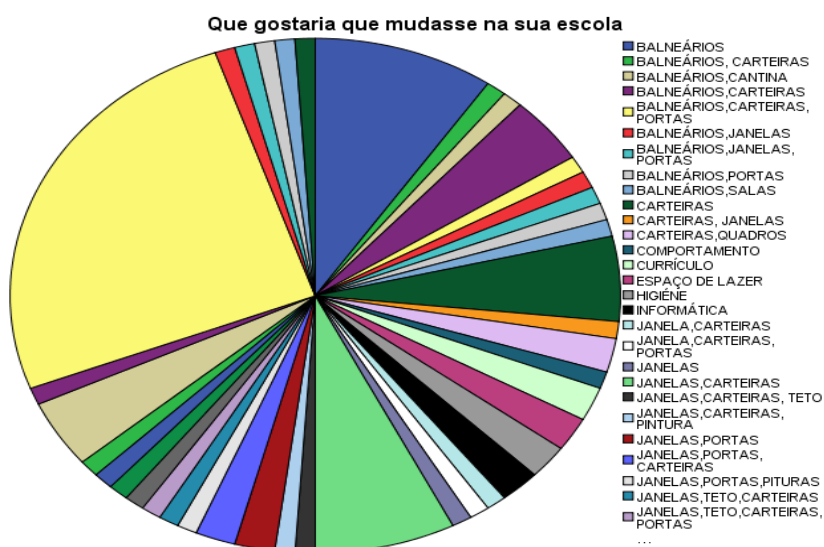


Gráfico 21 – Meio de origem

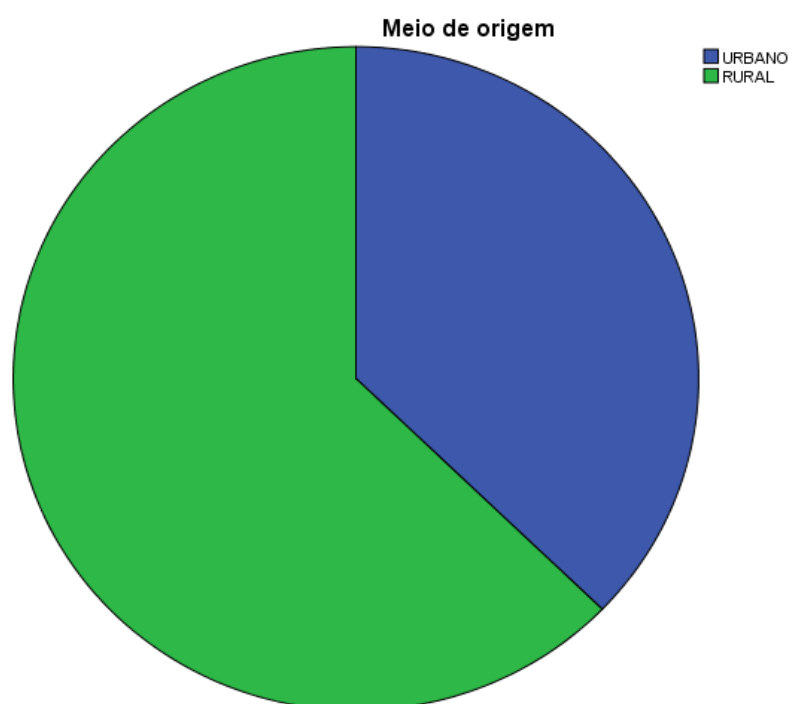
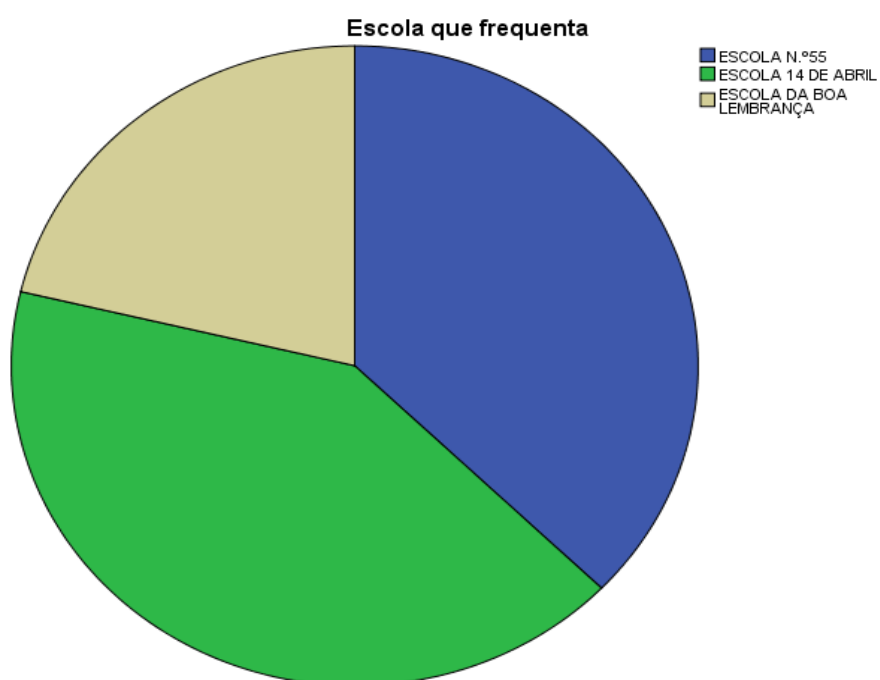
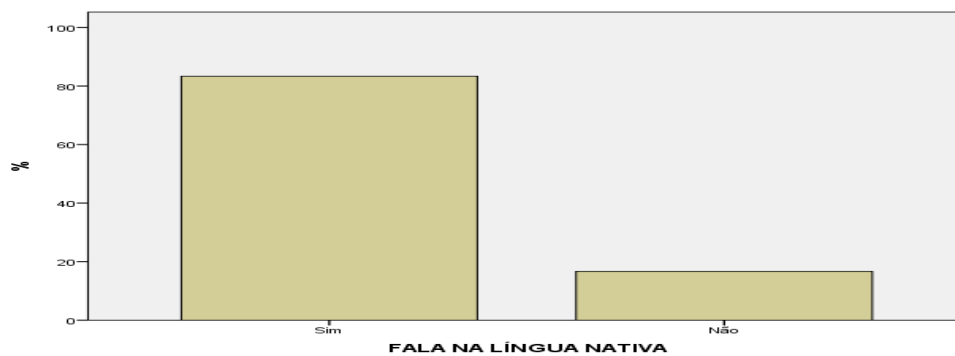


Gráfico 22 - Escola que frequenta

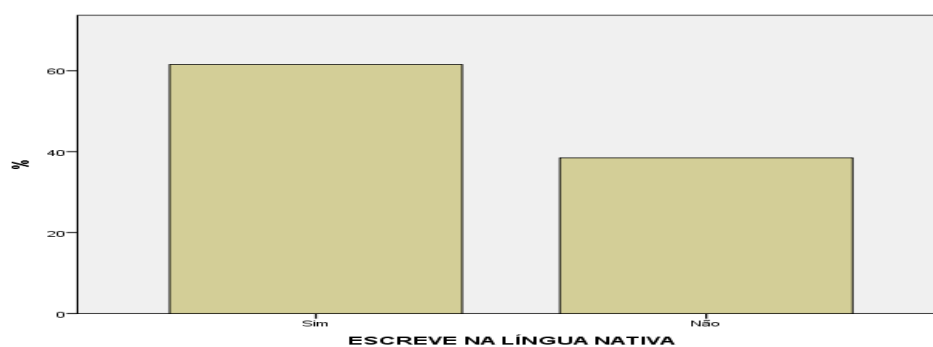


B) Os gráficos que seguem, reportam a amostra dos Professores, Pais e Diretores.

*Gráfico 23 – Fala na língua nativa*

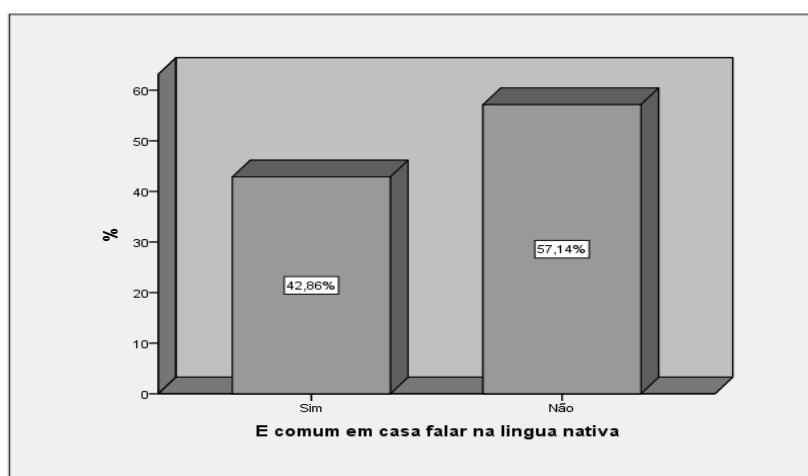


*Gráfico 24 - Escreve na língua nativa*

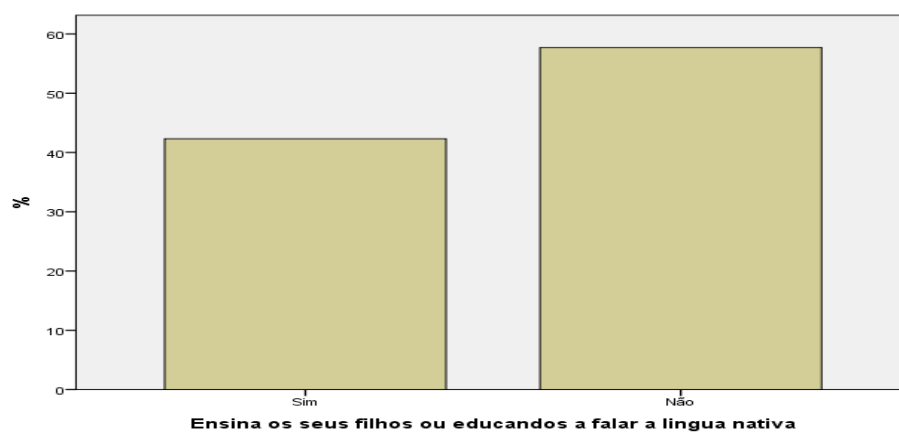


**GRÁFICO 25**

*Gráfico 25 – É comum em casa falar na língua nativa*



*Gráfico 26 – Ensino os seus filhos ou educandos a falar a língua nativa*



*Gráfico 27 – Os seus filhos ou educandos gostam de falar língua nativa em casa*



*Gráfico 28 – Os alunos encontram dificuldades no sistema monolinguístico*

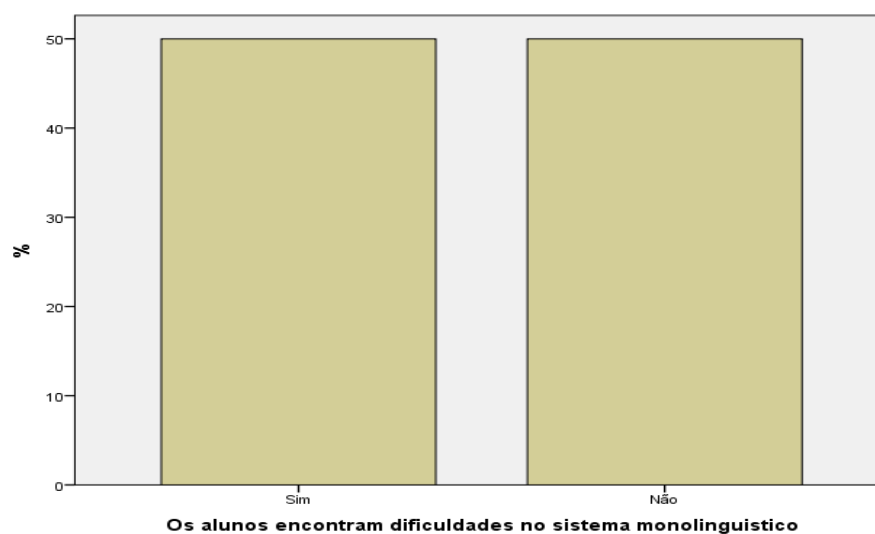


Gráfico 29 – A introdução das línguas nativas no sistema de ensino favorece as aprendizagens

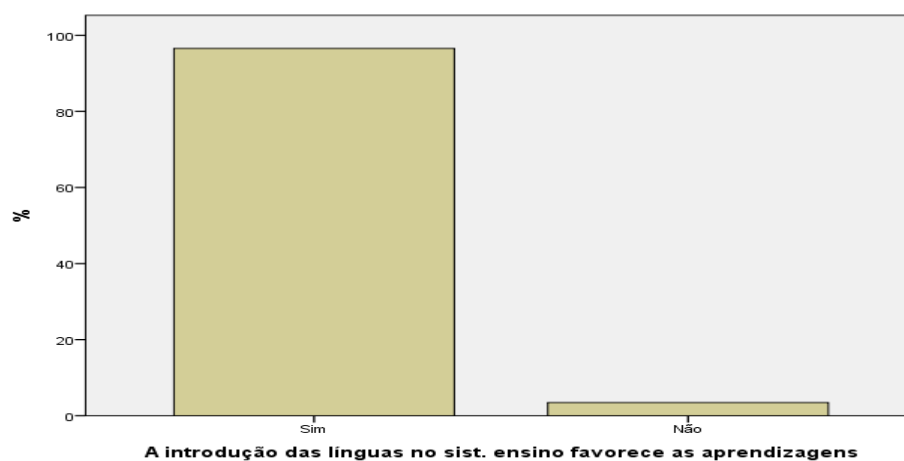


Gráfico 30 – Concorda que a língua portuguesa constitui barreira às aprendizagens

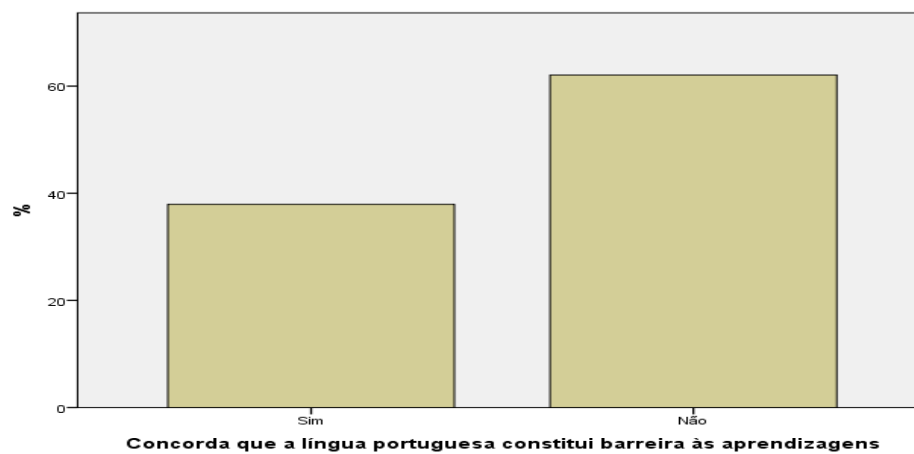
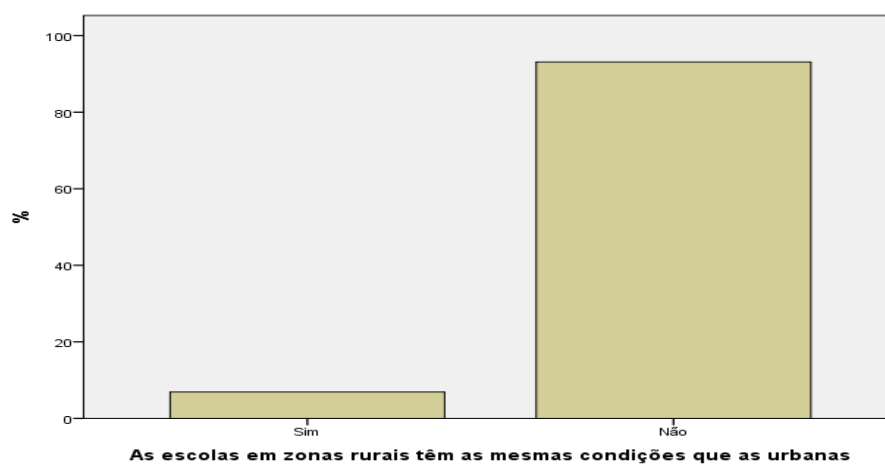


Gráfico 31 – As escolas em zonas rurais têm as mesmas condições que as urbanas

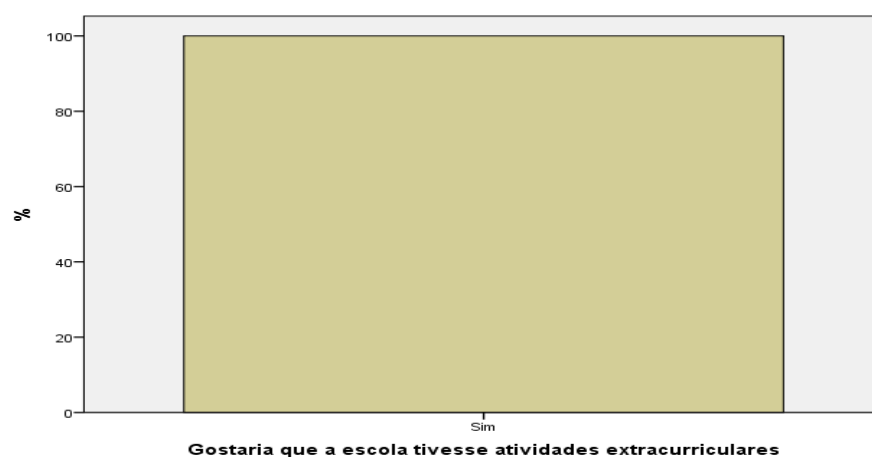




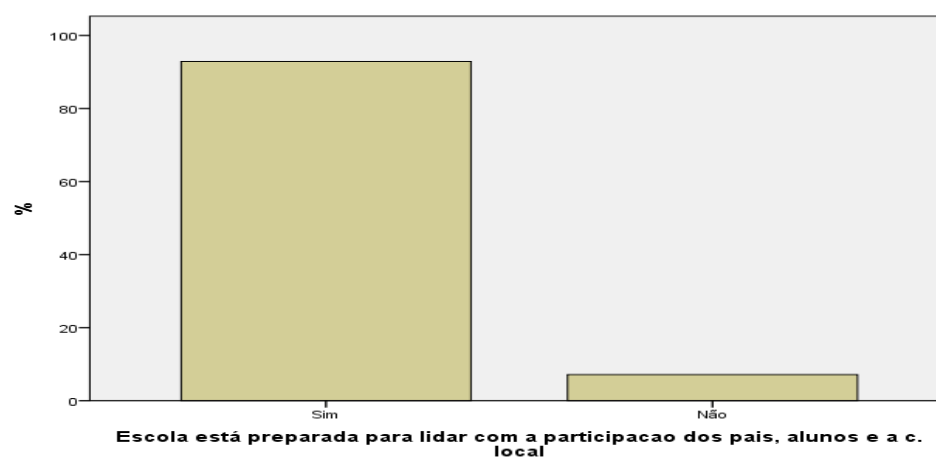
*Gráfico 32 – Gostaria que a sua escola fosse bastante equipada*



*Gráfico 33 – Gostaria que a escola tivesse atividades extracurriculares*



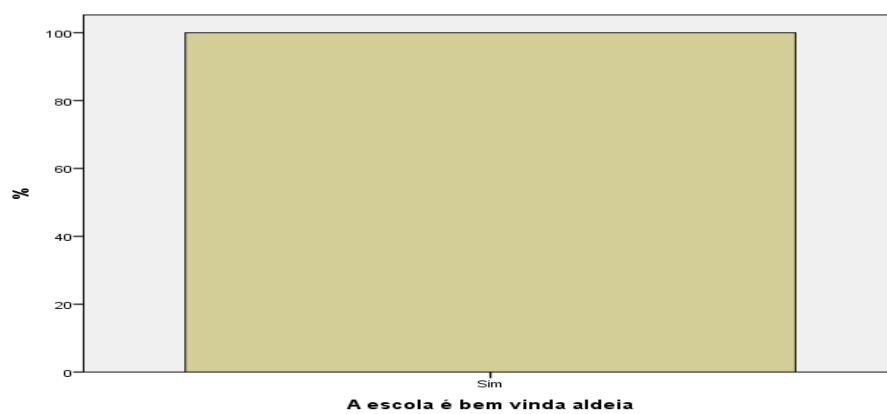
*Gráfico 34 – Escola esta preparada para lidar com a participação dos pais, alunos e a c. local*



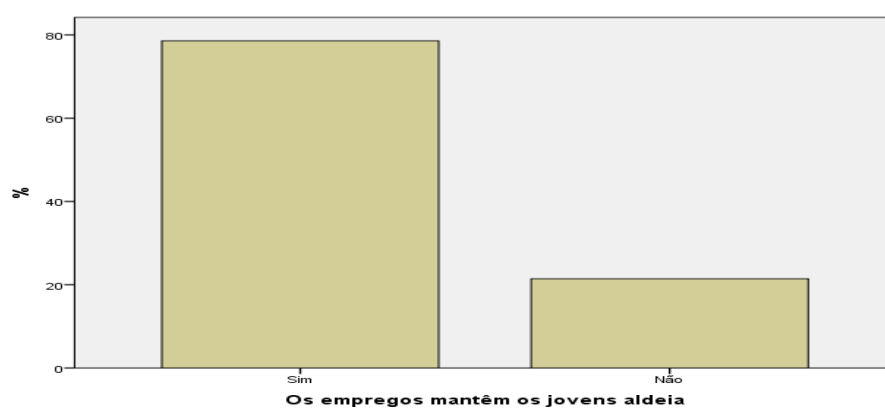
*Gráfico 35 - Escola para o desenvolvimento local*



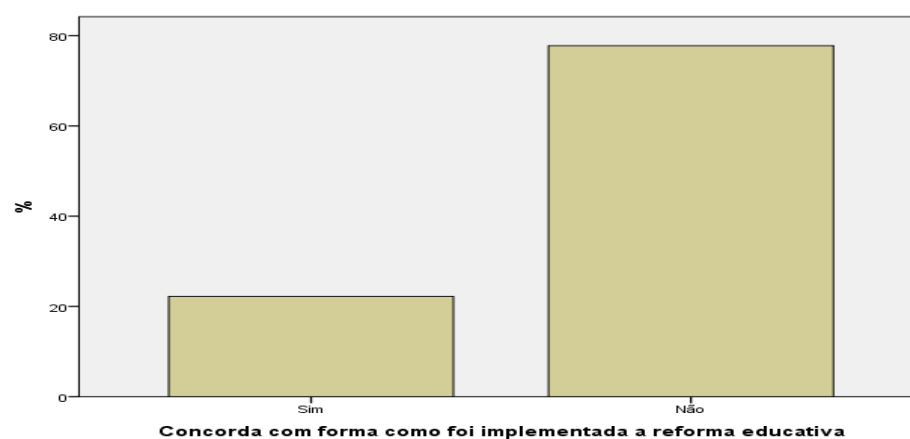
*Gráfico 36 - Escola é bem vinda aldeia*



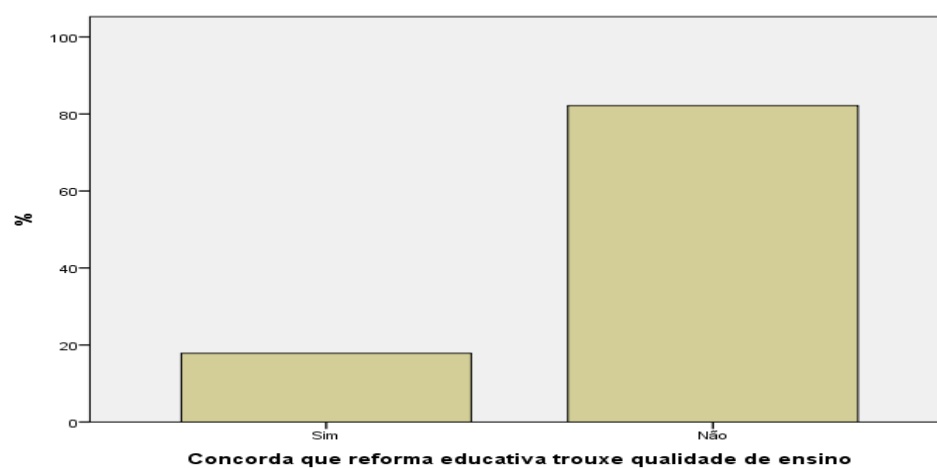
*Gráfico 37 - Os Empregos mantêm os jovens aldeia*



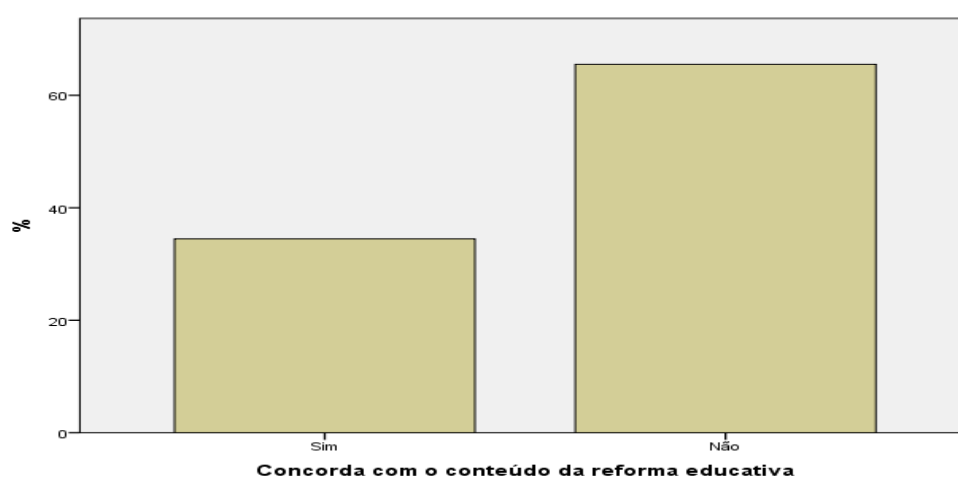
*Gráfico 38 –Concorda com a forma como foi implementada a reforma educativa*



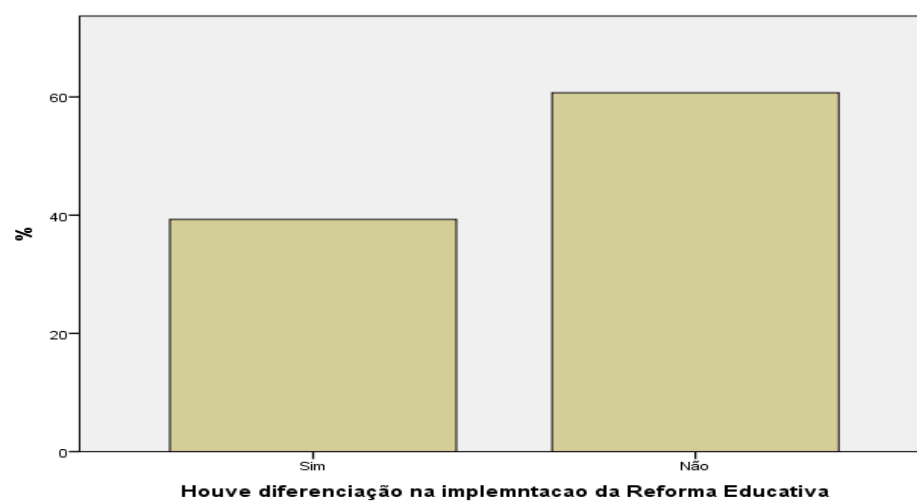
*Gráfico 39 –Concorda que reforma educativa trouxe qualidade de ensino*



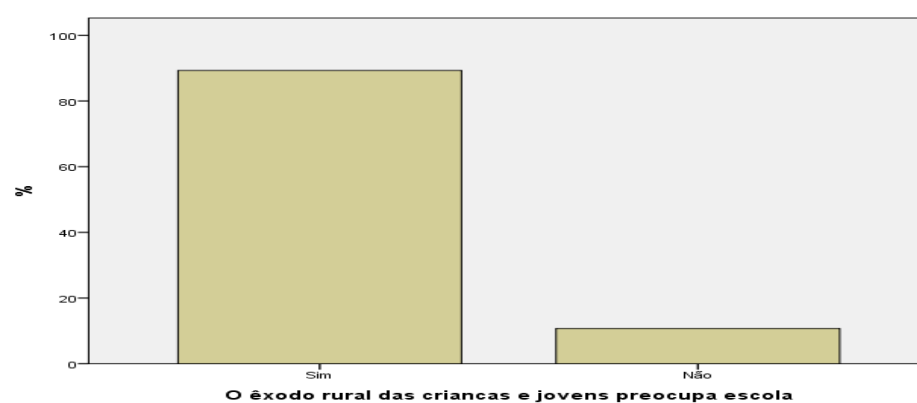
*Gráfico 40 –Concorda com o conteúdo da reforma educativa*



*Gráfico 41 – Houve diferenciação na implementação da reforma educativa*



*Gráfico 42 – O êxodo rural das crianças e jovem preocupa a escola*



*Gráfico 43 – Existe relação entre as escolas do meio rural e as escolas do meio urbano*



Gráfico 44 –Idade começou a ler e a escrever em português

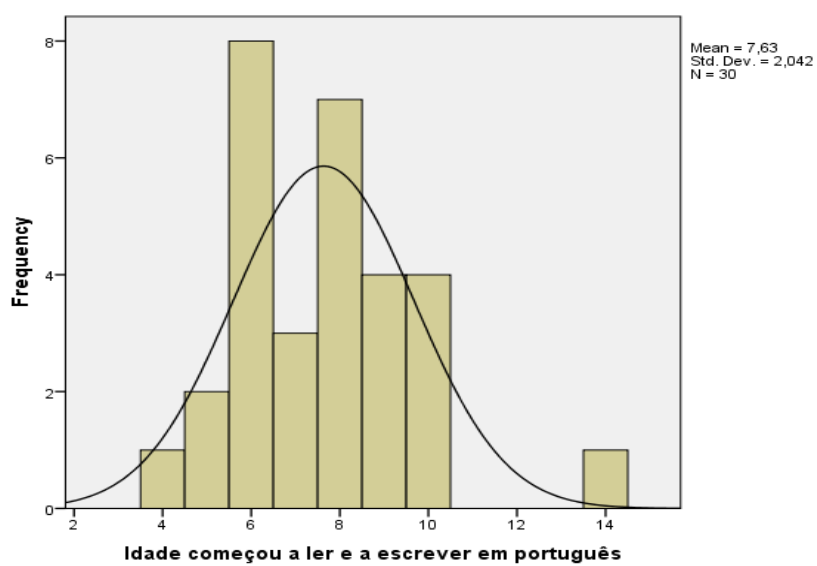
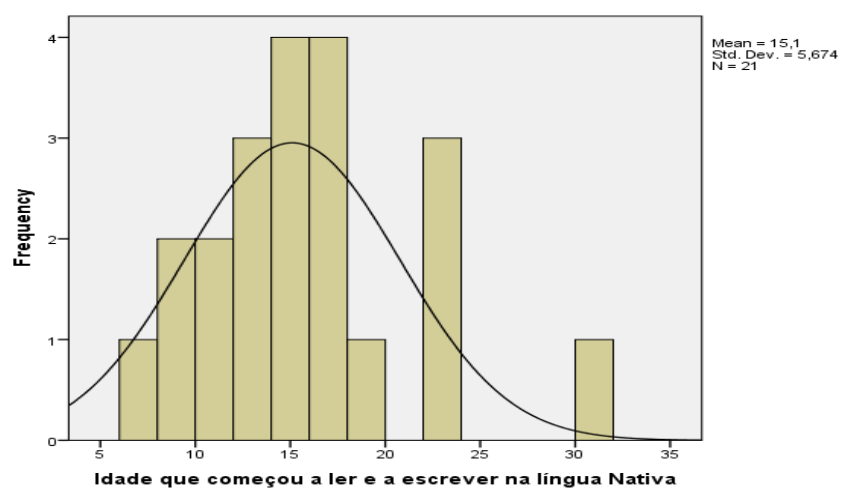


Gráfico 45 –idade que começou a ler e a escrever na língua nativa



**C) GUIÃO DOS INQUÉRITOS PARA OS ALUNOS,  
PROFESSORES, PAIS E DIRETORES**



**UNIVERSIDADE DO MINHO**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO  
POLÍTICAS EDUCATIVAS**

**INQUÉRITO**

**DIRIGIDO A: ALUNOS/ALUNAS (Escola Primária N° 55 – Lubango; Escola Primária  
Boa Lembrança e Escola Primária 14 de Abril – Dombe Grande).**

O presente inquérito tem como objetivo registar as opiniões de cidadãos angolanos que frequentam o ensino escolar com vista a recolher informações relativamente à introdução das línguas nativas no sistema de ensino escolar (educação formal);

Trata-se simplesmente de um trabalho académico e destina-se a fins científicos, daí a garantia de total sigilo e anonimato das opiniões proferidas. O sucesso deste trabalho depende da sua cooperação, por isso agradece-se que responda com sinceridade às perguntas formuladas. Desde já muito obrigado pela sua colaboração.

## INSTRUÇÃO

Por favor, leia cada afirmação colocando no círculo/X sobre o que pensa. Responda de forma honesta.

GÉNERO M/F (M= MASCULINO; F = FEMININO)		M		F	
1.	Fala e escreve em Português?	SIM		NÃO	
2.	Fala e escreve em língua nativa?	SIM		NÃO	
3.	No recreio fala com os colegas em língua nativa?	SIM		NÃO	
4.	Com que idade começou a ler e a escrever em Português?				
5.	Gosta de falar em português?	SIM		NÃO	
6.	Com que idade começou a ler e a escrever a sua língua nativa?				
7.	É comum em casa falar na sua língua nativa?	SIM		NÃO	
8.	Concorda com a introdução das línguas nativas no sistema de ensino?	SIM		NÃO	
9.	A adoção da língua portuguesa no sistema de ensino constitui uma barreira na aprendizagem das línguas nativas?	SIM		NÃO	
10.	Concorda que as escolas em zonas rurais têm as mesmas condições que as escolas urbanas?	SIM		NÃO	
11.	Acha que a sua escola está bastante equipada?	SIM		NÃO	
12.	Concorda que para além das aulas haja atividades extracurriculares?	SIM		NÃO	
13.	Concorda com os regulamentos da sua escola?	SIM		NÃO	

14. Quais os membros da sua família de origem que falam a sua língua nativa?
15. Quais os que não falam em língua nativa na sua família?
16. Que língua domina o seu núcleo familiar?
17. Concorda que a língua portuguesa seja a língua oficial de ensino?
18. O que gostaria que mudasse na sua escola?





**UNIVERSIDADE DO MINHO**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO  
POLÍTICAS EDUCATIVAS**

**INQUÉRITO**

**DIRIGIDO A:** Professores; Diretores; Pais/Mães ou Encarregados de educação e a Comunidade local (**Escola Primária Nº 55 – Lubango; Escola Primária Boa Lembrança e Escola Primária 14 de Abril – Dombe Grande**)

O presente inquérito tem como objetivo registar as opiniões de cidadãos angolanos, que direta ou indiretamente, lidam com a componente “Educação” com vista a recolher informações relativamente à introdução das línguas nativas no sistema de ensino escolar (educação formal).

Trata-se simplesmente de um trabalho académico e destina-se a fins científicos, daí a garantia de total sigilo e anonimato das opiniões proferidas. O sucesso deste trabalho depende da sua cooperação, por isso agradece-se que responda com sinceridade às perguntas formuladas. Desde já muito obrigado pela sua colaboração.

**INSTRUÇÃO**

Por favor, leia cada afirmação colocando no círculo/X sobre o que pensa. Responda de forma honesta.

<b>Género M/F</b>	<b>(M=Masculino; F=Feminino)</b>		<b>M</b>		<b>F</b>						
<b>Idade</b>	20 – 35		35 - 50		51 – 70						
<b>H. Literárias</b>	Ensino de Base		Médio/Secundário	Superior		Licenciado		Mestre		Doutor	
<b>Atividade Profissional</b>	Trabalha por conta Própria				Professor				Outras		
<b>1</b>	Fala em língua nativa?				SIM				NÃO		
<b>2</b>	Escreve em língua nativa?				SIM				NÃO		
<b>3</b>	É comum em casa falar na sua língua nativa?				SIM				NÃO		
<b>4</b>	Ensina os seus filhos/filhas ou educandos a falar a língua nativa?				SIM				NÃO		
<b>5</b>	Os seus filhos/filhas ou educandos gostam de falar a língua nativa em casa?				SIM				NÃO		
<b>6</b>	Os alunos/alunas encontram dificuldades no sistema monolinguístico da língua portuguesa, adotada como oficial para o ensino)?				SIM				NÃO		
<b>7</b>	Concorda que a introdução das línguas nativas no sistema de ensino pode favorecer as aprendizagens?				SIM				NÃO		
<b>8</b>	Concorda que a adoção da língua portuguesa no sistema de ensino constitui uma barreira das aprendizagens das línguas nativas?				SIM				NÃO		
<b>9</b>	Acredita que as escolas em zonas rurais têm as mesmas condições que as escolas urbanas?				SIM				NÃO		

<b>10</b>	Gostaria que a sua escola fosse bastante equipada?	SIM		NÃO	
<b>11</b>	Gostaria que para além das aulas a sua escola tivesse atividades extracurriculares?	SIM		NÃO	
<b>12</b>	A escola está preparada para lidar com a participação dos pais, alunos/alunas e a comunidade local?	SIM		NÃO	
<b>13</b>	A escola contribui para o desenvolvimento local?	SIM		NÃO	
<b>14</b>	A escola é bem-vinda na aldeia?	SIM		NÃO	
<b>15</b>	Concorda que promovendo empregos para os jovens no meio rural, retém os jovens na aldeia?	SIM		NÃO	
<b>16</b>	Concorda com a forma como foi implementada a Reforma Educativa?	SIM		NÃO	
<b>17</b>	Concorda que a Reforma Educativa trouxe a qualidade de ensino desejada?	SIM		NÃO	
<b>18</b>	Concorda com o conteúdo da Reforma Educativa?	SIM		NÃO	
<b>19</b>	Houve uma diferenciação na implementação da Reforma Educativa entre as escolas em meio urbano e rural?	SIM		NÃO	
<b>20</b>	O êxodo rural sobretudo de crianças, adolescentes e jovens preocupa a escola?	SIM		NÃO	
<b>21</b>	Existe relação entre a escola no meio rural com as da zona urbana?	SIM		NÃO	

22. Qual é o objetivo da implementação das línguas nativas no ensino?
23. Com que idade começou a ler e a escrever em português?
24. Com que idade começou a ler e a escrever na sua língua nativa?
25. Que língua ocupa o seu núcleo familiar?

26. Acha que as aprendizagens podem ser prejudicadas pelo convívio da língua portuguesa com as línguas nativas?
27. O que gostaria que mudasse na sua escola?
28. O que leva os alunos/alunas em idade escolar obrigatória a abandonarem a escola?
29. O que motiva a saída de crianças, adolescentes e jovens do meio rural para as cidades?
30. O quê é que é necessário para melhorar o ensino na sua escola?
31. Concorda que os alunos/alunas da escola em meio rural sentem-se integrados diante dos alunos/alunas da escola no meio urbano?
32. Qual é a relação dos pais/mães, encarregados de educação e a comunidade local com a escola?
33. Os pais/mães, encarregados de educação e a comunidade local participam nas atividades organizadas pela escola?
34. Os pais/mães, encarregados de educação e a comunidade local valorizam a escola?